

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОРТРЕТ БУДУЩЕГО ВРАЧА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Р.А. Арзуманова

Кафедра русского языка
Медицинский институт
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Г.М. Дрогова

Кафедра химии и биологии
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия 117198

Статья посвящена анализу особенностей коммуникативного портрета современного студента медицинского вуза. В статье исследуется лексикон студентов-медиков, предпринята попытка описания коллективного речевого портрета, характеризующего специфику речи будущего врача на лексическом и фразеологическом уровнях.

Ключевые слова: речевой портрет, языковая личность, лексикон, индивидуальный и коллективный речевой портрет.

Основой Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения провозглашен компетентностный подход. Компетенция, согласно ФГОС ВПО, — это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Понятие компетенции для медицинского образования и практики, сформулированное Ассоциацией американских медицинских школ (ААМС), включает четыре компонента, выявленные в результате исследования общественного мнения о том, каким должен быть профессиональный врач: 1) врач должен быть альтруистом, уметь сочувствовать и быть честным; 2) врач должен обладать хорошими знаниями в области медицины; 3) врач должен обладать навыками коммуникативного общения при лечении пациентов; 4) врач должен с чувством ответственности относиться к работе с людьми для обеспечения здоровья отдельного человека и всего общества в целом.

Навыки коммуникации, как видим, занимают в структуре компетенций врача центральное положение, так как профессия врача предполагает в той или иной степени интенсивное и продолжительное общение с пациентами, их родственниками, медицинским персоналом. От способности общаться, устанавливать и развивать взаимоотношения с окружающими во многом зависит профессиональная успешность врача. Умение общаться обеспечивает взаимопонимание, доверие в отношениях, эффективность в решении поставленных задач, в то время как построенная некорректно с точки зрения коммуникативности беседа врача с пациентом способна ухудшить состояние больного.

Недаром существует такое понятие, как «ятрогения» (от греч. *iatros* врач + *γενναῖ* порождаю), означающее неблагоприятное изменение состояния больного под влиянием неосторожных слов врача.

В социологических исследованиях, посвященных анализу основных параметров, по которым пациенты оценивают уровень квалификации врача, показатель «отношение к пациентам» выдвигается на первое место, на второе — «результаты лечения больных», затем опыт работы, отзывы пациентов, личные качества врача (порядочность, трудолюбие, вежливость и др.). Эмпирические исследования коммуникативной компетенции медицинских работников показывают, что в последнее время значительно снизился общий уровень речевой культуры специалиста-медика: наблюдается заметное обеднение речи на лексическом уровне, коммуникативно не оправданная неполнота, усеченность — на уровне построения высказываний, небрежность — на фонетическом и морфологическом уровнях. Все это делает актуальным изучение состояния речи современной студенческой молодежи, исследование и описание коммуникативного портрета будущего врача.

На протяжении двух лет (2012—2014 гг.) поэтапно проводилось анкетирование студентов медицинского факультета РУДН. Чтобы определить, насколько будущие врачи осознают недостатки собственной речи и готовы их устранить, мы предложили студентам ответить на вопросы о том, где они проживали до поступления в университет, к какой социальной прослойке принадлежат, отличается ли их речь в контролируемой (на занятиях) и неконтролируемой (среди сверстников, дома) среде; какие ошибки наиболее часто встречаются в их речи; с чем связаны отступления от нормы в их речи. Было опрошено 70 студентов медицинского факультета (студенты первого и пятого курсов).

В результате удалось установить, что самой распространенной ошибкой студенты считают злоупотребление словами иноязычного происхождения (34%); многословие в своей речи расценивают как речевой недочет 30% опрошенных; неуместное использование разговорной и просторечной лексики отметили 12% будущих врачей; использование ненормативной лексики — 9%; употребление фразеологизмов и неуместное употребление клише и штампов отметили в своей речи 3% респондентов. В качестве причин возникновения ошибок респонденты отметили следующее: студенты первого курса — влияние круга общения (60%), «домашнего языка» (24%), места жительства (16%); студенты пятого курса — влияние круга общения (90%), «домашнего языка» и места жительства (10%).

По данным анкетного опроса, общеупотребительной лексикой, речью, приближенной к литературной, студенты пользуются при устных ответах на практических занятиях, зачетах, экзаменах, в письменных работах, разговорах с преподавателями и другими взрослыми людьми. В официальной обстановке студенты стараются оставаться в рамках литературной речи, почти не используя просторечные слова и жаргонизмы. Употребление слов-терминов студенты связывают с изучением спецпредметов. Исследование с помощью анкеты-опросника показало хорошее знание студентами терминов по химии и биологии. Отвечая на вопросы анкеты, они объяснили знание терминов важностью изучаемых наук для будущей профессии.

Лексикон студентов с точки зрения знания и использования в речи фразеологических выражений также изучался с помощью анкеты-опросника, состоящей из специально разработанной системы заданий.

Большинство анкетированных не смогли определить, какие исторические события нашли отражение в предложенных фразеологических оборотах, и оставили вопросы анкеты без ответов. Выражение *Мамаево нашествие* практически все студенты (80% опрошенных) связывают с именем хана Мамая. Выражение *разрубить Гордиев узел* с древнегреческой мифологией, с фригийским царем Гордием соотнесли только 2% студентов. Возникновение фразеологизмов *блудный сын* и *манна небесная* связали с библейским сюжетом лишь 10% опрошенных студентов. По поводу отдельных фразеологизмов мнения опрошенных разошлись. Так, *Аннибалову клятву* 26% анкетированных связали с именем знаменитого предка Пушкина, 11% — с существом, поедающим себе подобных (каннибалом, людоедом), 7% — связали выражение с героем сериала «Ганнибал» и лишь 5% участников упомянули о связи фразеологизма с именем прославленного карфагенского военачальника. Фразеологизм *Троянский конь* с захватом Трои обманным путем связали 35% респондентов, остальные соотнесли выражение с компьютерным вирусом.

Для определения понимания лексического значения фразеологических единиц студентам был предложен тестовое задание на соответствие. Точно соотнесли фразеологизмы с их лексическим значением 15% респондентов. Остальные неверно соотнесли с лексическим значением от трех до пяти фразеологизмов. Затруднились респонденты с определением лексического значения фразеологизмов *курить фимиам*, *прокрустово ложе*, *до положения риз*, *коломенская верста* и др. Тест на восстановление аналитичных фразеологизмов тоже оказался нелегким для анкетированных: уровень верных ответов составил 32%. При этом наименее доступными оказались глагольный фразеологизм *работать не покладая рук* и именной — *львиная доля* (коэффициент выполнения составил 25 и 28% соответственно). Интересно, что с сочетанием *работать не покладая рук* большинство студентов (70%) связали существительное *сил*, а с прилагательным *львиная* у 40% опрошенных связывается существительное *часть*, у 32% — *голова*. С просторечным глаголом *расквасить* 13% студентов связали существительное *морда*, имеющее такую же стилистическую окраску.

Не менее значимой частью речевого портрета студента-медвуза является сленг. Сленговые слова и выражения в молодежной субкультуре — один из способов самовыражения. Вот почему этой составляющей речевого портрета студента-медика в нашем исследовании уделено особое внимание. Студентам было предложено ответить на вопросы анкеты-опросника. Проведенный опрос дал интересные результаты. Сленг используется большинством студентов, однако значительная их часть не смогла дать точного определения понятия «сленг» — 65% респондентов, значение слова знали лишь 35% опрошенных. При этом на вопрос «Употребляете ли вы в своей речи жаргонные слова и выражения?» 95% студентов ответили утвердительно.

Студенты используют сленг в определенных ситуациях. Отвечая на вопрос «Когда и при каких обстоятельствах вы используете сленг?», анкетированные отметили, что используют его в кругу друзей, однокурсников (80%), в общении с родителями (5%), никогда (5%), всегда (10%). На вопрос «Употребление сленга — это скорее обеднение языка или обогащение?» 46% опрошенных ответили, что сленг делает русский язык богаче, 37% считают, что жаргон придает речи яркость и выразительность, и только 17% заявили, что сленг снижает культуру речи и вредит русскому языку. Абсолютное большинство респондентов (70%) убеждены, что у современного сленга есть будущее, 30% студентов не сомневаются, что сленг будет меняться, однако уверены, что он сохранится как язык молодежи.

Большим недостатком речи считают студенты присутствие в ней слов-паразитов: *блин, как бы, ништяк, зашибись* и т.д. Часть студентов осознает причины и условия появления указанного нарушения чистоты речи. Важно, что большинство студентов критически оценивают собственную речь с этой позиции.

По отношению к нецензурным словам и выражениям большая часть студентов категорична: 67% опрошенных считают, что бранные слова и выражения используют люди с ограниченным словарным запасом, низким интеллектуальным уровнем, невысокой общей культурой. Другая часть (33%) с откровенностью отмечает, что грубые слова и выражения занимают особое место в их жизни, что они приобрели форму слов-паразитов и используются в речи без видимой причины.

Анализ полученного в результате исследования материала позволил выявить характерные особенности речи будущего врача на лексическом и фразеологическом уровнях, дал возможность составить коллективный речевой портрет современного студента-медика. В результате исследования удалось выяснить, что речевой портрет социальной группы студентов-медиков на сегодняшний день еще далек от профессионального идеала. Такое положение позволяет корректировать задачи и основное содержание курса «Русский язык и культура речи» для студентов медицинских факультетов/вузов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. — 2001. — № 1. — С. 90—106.
- [2] Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Русский речевой портрет. Фонохрестоматия. — М., 1995. — 128 с.

- [3] *Леорда С.В.* Речевой портрет современного студента: Дисс. ... канд. филол. наук. — Саратов, 2006. — 315 с.
- [4] *Матвеева Г.Г.* Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего: Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. — СПб., 1993. — 28 с.

LITERATURA

- [1] *Krysin L.P.* Sovremennyy russkij intelligent: popy`tka rechevogo portreta // Russkij yazyk v nauchnom osveshheniyi. — 2001. — № 1. — S. 90—106.
- [2] *Kitajgorodskaya M.V., Rozanova N.N.* Russkij rechevoj portret. Fonoxrestomatiya. — M., 1995. — 128 s.
- [3] *Leorda S.V.* Rechevoj portret sovremennogo studenta: Diss. ... kand. filol. nauk. — Saratov, 2006. — 315 s.
- [4] *Matveeva G.G.* Skrynyje grammaticheskije znacheniya I identifikaciya soczialnogo lica («portreta») govoryashhego: Avtoref. diss. ... d-ra filol. nauk. — SPb., 1993. — 28 s.

COMMUNICATIVE PORTRAIT OF A FUTURE DOCTOR: TO THE STATEMENT OF A PROBLEM

R.A. Arzumanova

Russian Language Department
Medical Institute
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia 117198

G.M. Drogova

Chemistry and Biology Department
Faculty of Russian Language and General Educational Disciplines
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article is devoted to the research of a speech portrait features of the modern medical student. In the article the analysis of medical school students' lexicon is given, attempt of description of an individual and collective speech portrait characterizing specifics of speech of future doctor at lexical and phraseological levels is also presented.

Key words: speech portrait, language personality, lexicon, individual and collective speech portrait.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

Ю.Н. Гостева

Кафедра русского языка
Медицинский институт
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена постановке проблемы формирования положительной мотивации студентов-медиков при обучении русскому языку и культуре речи на основе дифференцированного подхода, обеспечивающего учет разного уровня подготовки обучающихся.

Ключевые слова: мотив, мотивация, интерес, дифференцированный подход, интегративный подход, мотивы учебной деятельности.

Важность проблемы формирования мотивации в процессе обучения русскому языку всегда осознавалась отечественными учеными-лингводидактами, психолингвистами, методистами (Н.М. Шанский, А.Д. Дейкина, С.И. Львова, О.М. Александрова, Л.Т. Григорян, О.В. Канарская, В.Б. Куриленко, Т.В. Напольнова и др.), предлагались разнообразные пути решения этой проблемы. Однако в настоящее время необходимы новые подходы в связи с теми существенными изменениями, которые были внесены в содержание обучения и в сам процесс организации образовательного процесса в начале XXI в. в связи с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов. Ориентация стандартов на актуализацию аксиологического аспекта обучения, планируемые результаты обучения (личностные, метапредметные, предметные), обновление содержания курса русского языка и культуры речи, расширение профессионально ориентированного компонента и усиление деятельностной составляющей курса требуют интенсивного поиска современных методических подходов, аккумулирующих необходимые для преподавателя знания из области смежных с методикой наук, что позволит обеспечить современное психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, результативность обучения за счет создания оптимальных условий для формирования профессионально значимых умений студентов-медиков разного уровня подготовки, разных способностей. Один из ключевых подходов при проектировании дифференцированного обучения русскому языку и культуре речи связан, на наш взгляд, с реализацией принципа опоры на внешнюю и внутреннюю учебные мотивации учащихся.

Несомненно, роль психологии в поисках современных методов развития мотивации значительна. Доктор психологических наук М. Акимова [1] пишет о некоторых результатах современных исследований в области мотивации обучающихся на разных ступенях обучения: «Психологи выяснили, что среди мотивов учебной

деятельности на первом месте у большинства детей стоит социальная мотивация. То есть дети учатся для того, чтобы быть включенными в коллектив, чтобы не ощущать себя изгоями в классе. Конечно, есть дети, которые учатся потому, что им интересно или они хотят что-то лучше узнать. Существует и мотивация достижения, которая означает, что если ребенок что-то делает, то он должен обязательно добиться успеха. Как бы трудно ни было, он преодолеет эти трудности. Ну и наконец, есть так называемая престижная мотивация. Ребенок учится для того, чтобы быть лучше других. Быть особо любимым и ценным учителем, чтобы его всегда ставили на первое место и приводили в качестве примера. Очень важно, чтобы хотя бы один из видов мотивации к учебе присутствовал у ребенка». Психологи установили, что в начальной школе ведущая деятельность — учебная, ученик ориентирован на требования учителя, мотивация обусловлена во многом тем, как оценивает учитель действия ученика. В основной школе для учеников значимо общение со сверстниками, коммуникация становится определяющим мотивирующим фактором в обучении. Для ученика важно, чтобы учебные достижения были оценены одноклассниками, есть потребность участвовать в различных видах коммуникации. В старшей школе и на этапе получения высшего образования социальная мотивация обусловлена прежде всего выбором профессии, самоопределением в жизни. Таким образом, мотивация обусловлена возрастом, этапом получения образования, содержанием учебной деятельности, приемами и методами обучения, спецификой организации оценочной, рефлексивной деятельности.

Как сформировать положительную мотивацию студента-медика, какие ключи должны быть в руках преподавателя? На многие вопросы еще предстоит дать ответ. Для этого сначала надо разобраться с понятиями «мотивация», «мотив», «интерес», «мотивационная сфера личности» и др. Особенности личности обучающегося, его познавательные способности и возможности — составляющие мотивационной сферы. В исследованиях ученых-психологов описаны, например, основные когнитивные типы обучающихся, их проявление в процессе обучения, методы обучения, соответствующие этим когнитивным типам. Изучению вопроса о соотношении мотива и мотивации, роли мотивации в деятельности человека, в его познавательных процессах посвящены многочисленные исследования психологов на разных этапах развития психологии, психодидактики (Э. Толмен, К. Халл, Г. Маррей, А. Маслоу, Л. Фестингер, Д. Аткинсон, Ю. Роттер, В. Вроом и др.). Интересный и глубокий обзор состояния вопроса дан, с нашей точки зрения, ученым-психологом Р.С. Немовым [2]. Особое внимание в своем исследовании Р.С. Немов уделяет исследованиям отечественных психологов. Так, ученый пишет о том, что в отечественной психологии после революции 1917 г. предпринимались попытки ставить и решать проблемы мотивации человека. Вплоть до середины 1960-х гг. психологические исследования были в основном ориентированы на изучение познавательных процессов. Одной из продуманных и доведенных до определенного уровня завершенности концепций мотивации Р.С. Немов считает теорию деятельностного происхождения мотивационной сферы человека, созданную А.Н. Леонтьевым и продолженную в работах его учеников и последователей. Согласно концепции А.Н. Леонтьева, как трактует ее Р.С. Немов, мотивационная сфера чело-

века, как и другие его психологические особенности, имеет свои источники в практической деятельности. В самой деятельности можно обнаружить те составляющие, которые соответствуют элементам мотивационной сферы, функционально и генетически связаны с ними. Между структурой деятельности и строением мотивационной сферы человека существуют отношения взаимного соответствия. Эта идея была осознана во второй половине XX столетия, и учеными-психологами была подчеркнута существенная роль сознания человека в детерминации его поведения, роль когнитивных факторов. Несмотря на многочисленные теории, связанные с выяснением структуры мотивации, у ученых есть понимание этого важнейшего феномена, и об этом пишет в своем обзоре Р.С. Немов: «только интеграция всех теорий с глубоким анализом и вычлениением всего того положительного, что в них содержится, способна дать нам более или менее полную картину детерминации человеческого поведения. Однако такое сближение серьезно затрудняется из-за несогласованности исходных позиций, различий в методах исследования, терминологии и из-за недостатка твердо установленных фактов о мотивации человека» [2. С. 478]. И все же главное, как нам кажется, психологами было установлено: побуждение к действию может возникать у человека только в действии, рождающем в конечном итоге разнообразные ситуации успеха (Т. Ахутина), под влиянием эмоций, под воздействием знаний (когниций), которые позволяют человеку преодолевать затруднения, или знаний, которые являются для человека новыми, «ставящими в тупик», вызывающими острое ощущение новизны (теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера.). Как известно из исследований психолингвистов, мышление развивается само по себе при решении сложных мыслительных задач и проектирование ситуаций когнитивного диссонанса может способствовать не только развитию мотивации, но и будет являться ключом при проектировании познавательной деятельности студентов-медиков разного уровня подготовки. Так, когнитивный диссонанс может возникнуть в процессе обучения русскому языку и культуре речи при предъявлении языковых фактов, не укладывающихся в уже осознанную студентами-медиками теорию, систему, и тогда при специально смоделированной ситуации, позволяющей достичь ситуации успеха, студент будет стремиться снять или уменьшить диссонанс, и такое стремление само по себе может стать сильным мотивом его поведения в процессе обучения. Учет психологических подходов к развитию мотивационной сферы студентов-медиков при обучении русскому языку и культуре речи нам представляется особенно важным в условиях организации дифференцированного обучения, когда важно совершенствовать коммуникативные умения и подготовленного, и мало подготовленного студента. Часто уровень подготовки обучающихся во многом обусловлен именно уровнем развития мотивации. На наш взгляд, учебный процесс, позволяющий учитывать способности, возможности студентов разного уровня подготовки, должен стать важнейшим фактором формирования устойчивого интереса обучающихся к предмету и процессу учения, развития потребности этот интерес удовлетворить, фактором, способствующим активизации мотивационной сферы обучающихся. Для успешного достижения планируемых

результатов обучения необходимо учитывать закономерности повышения мотивации, создавать условия для ее успешного формирования и умело управлять этим процессом.

Безусловно, процесс обучения, направленный на формирование положительной мотивации, должен развивать личность студента-медика (познавательные интересы, активность, самостоятельность) и — главное — создавать ситуацию успеха для каждого. Очевидно, это возможно при специфическом проектировании содержания обучения, которое соотносится с личностными и профессиональными интересами студентов-медиков, отражает современную информационную среду, учитывает современные средства и методы обучения, позволяющие пробуждать познавательный интерес и поддерживать его на протяжении всего периода обучения.

Какие же методические подходы, позволяющие повысить мотивацию студентов-медиков в процессе обучения русскому языку, можно считать наиболее перспективными? Конечно, это должны быть подходы, в основе которых лежит учет интересов студентов-медиков, что может быть выявлено в процессе стартовой диагностики, проектирование профессионально ориентированных видов деятельности, сочетание разнообразных методов и приемов обучения, оптимальное сочетание аудиторной и внеаудиторной нагрузки студента, сочетание новизны и доступности изучаемого материала, активное вовлечение в разнообразную речевую творческую деятельность, «позволяющую осознать родной язык как важнейший механизм реализации познавательной деятельности, обеспечивающей формирование общенаучной картины мира» [3], организация условий для различных речевых практик, прежде всего профессионально ориентированных, например, накопление опыта публичного выступления на конференции, посвященной культуре научного и делового общения, предоставление возможности для реализации познавательных интересов в проектной деятельности, когда тема проекта формулируется студентом самостоятельно, и, конечно, отбор специфического, профессионально ориентированного текстового материала.

Проектирование самостоятельной работы студентов-медиков при обучении русскому языку и культуре речи в рамках аудиторной и внеаудиторной работы тоже должно быть специфическим. Формы самостоятельной работы студентов-медиков, проектируемые преподавателем, должны быть разнообразными. Например, преподавателями кафедры русского языка медицинского факультета РУДН накоплен опыт по использованию в практике преподавания русского языка разнообразных форм организации занятий [4]. Так, практические занятия предполагают самостоятельную эвристическую деятельность обучающихся и проводятся с использованием мультимедийных презентаций и других средств аудиовизуальной наглядности. Практические занятия могут включать самостоятельную работу в следующих формах: ролевые игры, работа в группах, круглый стол, мастер-класс, тренинг, презентация, обсуждение-дискуссия, занятие в компьютерном классе; защита проектной работы. Внеаудиторная самостоятельная работа студента может быть представлена в следующих формах: подготовка проектных проблемно ори-

ентированных самостоятельных работ в рамках модуля (реализация мини-проектов групповых и индивидуальных), подготовка сообщения / информационного выступления с мультимедийной презентацией на практическом занятии, работа в малых группах сотрудничества: проведение опросов, анкетирования с последующим обсуждением их результатов, подготовка к опросу / тестированию, подготовка к контрольной работе в аудитории, выполнение домашних заданий. Проектная проблемно ориентированная самостоятельная работа направлена на развитие комплекса интеллектуальных универсальных (общекультурных) и профессиональных умений, повышение творческого потенциала студентов. Работа включает подготовку устного публичного выступления; поиск и изучение информации по заданной проблеме, анализ научных публикаций по заданной теме; поиск и анализ данных по заданной теме.

Информационные технологии также представляют новые, более широкие возможности в повышении мотивации студентов-медиков при изучении русского языка и культуры речи. Как подтверждают исследования многих лингводидактов, эти технологии привлекательны для студентов-медиков и широкой наглядностью, интерактивностью, диалогичностью, доступностью, специфическим путем подачи учебного материала на основе гипертекста — системы ссылок, что упрощает нахождение и использование необходимой информации каждым в индивидуальном режиме.

Работа с информационным пространством Интернет тоже повышает мотивацию студентов-медиков при изучении русского языка и культуры речи. Интерес могут представлять такие ресурсы Интернета, как специализированные электронные библиотеки, поисковые системы, предоставляющие возможности поиска по тематической и предметной области, по типу заданий (проекты, систематизированные ссылки, интерактивные задания) и профессиональной специфике обучающихся, порталы, ресурс которых позволяет участвовать в дискуссиях, дает возможность включиться в научное и профессионально-деловое общение. Однако вопрос об управлении образовательной деятельностью студентов в пространстве Интернет требует осмысления, поиска оптимальных инновационных методов управления образовательным процессом.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Акимова М.* «Почему одни не могут, а другие не хотят». — URL: <http://psy.1september.ru>
- [2] *Немов П.С.* Психология. Книга 1. С. 462—483. — URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov1/08.php
- [3] *Львова С.И.* Коммуникативно-деятельностный подход — главное достижение современной методики русского языка // *Материалы Международной заочной научно-практической конференции (к 85-летию В.И. Капинос)*. — М., 2013. — С. 8.
- [4] *Куриленко В.Б., Булавина М.А., Гостева Ю.Н., Арзуманова Р.А., Гузина О.С., Маслова И.Б.* Учебно-методический комплекс «Межличностное общение и коммуникации». Специальность: «Ландшафтная архитектура» (250700): Методическое пособие. — М.: Изд-во ЭКОН-ИНФОРМ, 2012. — 50 с.

LITERATURA

- [1] *Akimova M.* «Pochemu odni ne mogut, a drugie ne hotyat». — URL: <http://psy.1september.ru>
- [2] *Nemov R.S.* Psihologiya. Kniga 1. S. 462—483. — URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov1/08.php
- [3] *L'vova S.I.* Kommunikativno-deyatel'nostnyj podhod — glavnoe dostizhenie sovremennoj metodiki russkogo yazyka // Materialy Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (k 85-letiyu V.I. Kapinos). — M., 2013. — S. 8.
- [4] *Kurilenko V.B., Bulavina M.A., Gosteva YU.N., Arzumanova R.A., Guzina O.S., Maslova I.B.* Uchebno-metodicheskij kompleks «Mezhlichnostnoe obshchenie i kommunikacii». Special'nost': «Landshaftnaya arhitektura» (250700): Metodicheskoe posobie. — M.: Izd-vo EHKON-INFORM, 2012. — 50 s.

INTEGRATIVE APPROACH TO THE EDUCATIONAL MOTIVATION SHAPING IN THE CONTEXT OF DIFFERENTIATED TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FUTURE DOCTORS

Yu.N. Gosteva

Russian Language Department
Medical Institute
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article is dedicated to the statement of the problem of positive motivation shaping in the system of teaching Russian language and speech culture on the basis of differentiated approach, which provides the reliance on different educational levels of students.

Key words: motive, motivation, interest, differentiated approach, integrative approach, motives of educational activity.

ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Н.Г. Карапетян, Н.М. Черненко

Кафедра русского языка
Инженерный факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923

Интерактивная природа дискуссии позволяет продуктивно работать над формированием языковых и речевых навыков, необходимых будущему специалисту. В статье рассматриваются проблемы обучения студентов-иностранцев технических специальностей профессиональному общению на русском языке с использованием дискуссии как интерактивного метода, представлена система организации учебного материала, которая разработана в серии пособий по обучению дискуссионному общению с учетом будущей специальности иностранных студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, интерактивное обучение, коммуникативная компетенция, дискуссионное общение, ролевая игра.

Активность личности в процессе обучения становится одной из основных проблем современного образования. Перемены, происходящие в обществе, привели к тому, что в образовании возникла ситуация, актуализирующая требования к процессу обучения. Многие основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения как наиболее эффективных, обеспечивающих высокий уровень подготовки учащихся.

К методам интерактивного обучения, которые вовлекают учащихся в активный процесс получения знаний, следует отнести и учебную дискуссию, предполагающую форму сотрудничества преподавателя и студента, более активное взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Значимость коммуникативной компетенции студентов-иностранцев в сфере профессионального дискуссионного общения отражена в российских государственных стандартах по русскому языку как иностранному (РКИ) и в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО-3). Так, в ряду общекультурных компетенций (ОК) специалиста-нефилолога отмечено «умение... строить деловую устную и письменную речь, свободное владение навыками публичной дискуссии» [1].

В методике преподавания РКИ вопросы обучения профессиональной дискуссии и дискуссионному общению как коммуникативному явлению разработаны недостаточно. Так, до сих пор в литературе отсутствует четкое определение понятия «дискуссионная речь», а слова «диспут», «полемика», «дискуссия» довольно часто употребляются как синонимичные. В преподавании русского языка как иностранного профессиональную дискуссию целесообразно понимать как «обсуждение какой-либо спорной проблемы... для установления путей ее достоверного решения» [3. С. 5] и следует рассматривать в двух аспектах: как «особую речевую

ситуацию, обуславливающую определенный акт коммуникации, и как текст, особый тип дискурса, порождаемый в процессе определенного акта коммуникации» [2. С. 156].

Исходя из того, что интерактивные методы предполагают «специальную форму организации познавательной деятельности», а их суть — создание таких условий, при которых студенты были бы активно вовлечены в процесс освоения учебного материала, занятия по обучению ведению дискуссии имеют большие перспективы. Именно интерактивная природа дискуссии позволяет продуктивно работать над формированием необходимых будущему специалисту умений: четко и ясно формулировать мысль, выражать свою точку зрения, анализировать информацию, отбирать необходимые факты, выстраивать их в логической последовательности, выдвигать аргументы и контраргументы. Дискуссионная форма общения позволяет органично интегрировать знания студентов из разных областей при решении учебных и профессиональных проблем, дает возможность применять сформированные языковые знания на практике, так как умение точно и кратко выражать свои мысли — залог успешной профессиональной деятельности современного специалиста.

На кафедре русского языка инженерного факультета РУДН разработан и постоянно совершенствуется учебно-методический комплекс, включающий программу, рабочий план, а также учебные пособия, содержащие тексты с заданиями, направленные на поэтапное формирование умений дискуссионного общения, необходимых для эффективной деятельности в сфере профессиональной иноязычной интеракции. Подготовлены и прошли апробацию пособия по обучению дискуссионному общению, посвященные проблемам экологии (в частности, экологической культуре граждан, роли автомобилей в загрязнении окружающей среды); актуальным проблемам архитектуры и градостроительства; проблемам современных компьютерных технологий (каким будет компьютер будущего; что считать искусственным интеллектом и возможно ли его создание; может ли компьютер мыслить как человек; как роботы будут служить человеку).

С точки зрения интерактивности по отношению ко всем компонентам учебного процесса, в том числе и к средствам обучения, к учебному пособию предъявляются особые требования. Одна из функций пособия интерактивного типа — выступать в качестве стимула к общению и тем самым повышать эффективность, интенсифицировать процесс обучения. Важная роль отводится работе с профессионально ориентированными текстами на материале, относящемся к той науке, которую студенты выбирают в качестве своей будущей специальности, и заданиями к ним.

Тематика текстов, привлекаемых к обучению ведению дискуссии, определяется спецификой будущей профессиональной деятельности студентов. Тексты должны отвечать интересам учащихся, а также уровню их языковой и теоретической подготовки, быть полезными с точки зрения возможности использования данного материала в дальнейшей учебной работе. Предлагаемые тексты вызывают большую заинтересованность студентов, побуждают к активной коммуникативной

деятельности в сфере специальности. Кроме познавательной и общеобразовательной ценности, текстовый материал должен быть не только источником актуальной, полезной для студента информации, но и содержать полемические высказывания по интересной проблеме с элементами сравнения, рассуждения, обоснования определенной точки зрения.

Проблемность тем, предлагаемых для обсуждения, способствует быстрому развитию речевых навыков и умений, так как в дискуссии находят свое воплощение не только фактические, но и речевые и языковые знания участников. Отбор языкового и речевого материала осуществляется с учетом трудностей в его усвоении и важности для коммуникации, что возможно только на специально отобранном и методически организованном языковом и речевом материале. Поэтому особое значение имеет подготовительный этап, связанный с накоплением информации по теме и отработкой языковых конструкций, необходимых для участия в дискуссии. Примером могут служить тексты и задания учебного пособия [5], предназначенного для занятий по русскому языку с иностранными студентами, интересующимися проблемами современных компьютерных технологий. Исходным материалом для учебных текстов послужили полемические статьи из периодической печати и других источников, посвященные актуальным вопросам, на которые нет однозначного ответа. Вот некоторые из них: «Что считать искусственным интеллектом и может ли он быть создан искусственно?», «Может ли компьютер мыслить как человек?», «Как роботы будут служить человеку?».

Учебные материалы пособия представляют различные, часто противоположные точки зрения ученых, обсуждение которых позволяет организовать дискуссии. Так, приводятся разные мнения специалистов по следующей проблеме: может ли искусственный интеллект заменить человека? Тексты-интервью в пособии представлены фрагментами бесед корреспондентов с известными учеными о будущем компьютеров, их влиянии на жизнь человека, о проблемах создания искусственного интеллекта.

Анализ подобных текстов позволяет отметить в них наличие, кроме содержательной информации, категории оценочности, которая может присутствовать в виде авторского мнения (*Я убежден... Ученые уверены... По мнению ученых...*). Отдельные элементы описания строятся по следующему принципу: авторы часто прибегают к постановке проблемных вопросов, после которых следует ответ, представленный в виде разъяснения, а иногда рассуждения на научную тему. Ответ может быть дан сразу, а потом приводится обоснование этого ответа (часто с элементами доказательства). По нашему мнению, такие интерактивные тексты могут и должны быть использованы как «исходный» материал для обучения дискуссионному общению.

Основными составляющими интерактивных форм обучения являются также упражнения и задания, которые выполняются студентами. В группах с несколькими участниками проявляется высокий уровень аргументированности мнений за счет большого количества возникающих идей. В интерактивном режиме предполагается групповая и парная работа.

Составной частью любой дискуссии является процедура вопросов и ответов. Умело поставленный вопрос позволяет получить информацию, уточнить позицию собеседника. В пособии [4] представлены, например, задания, необходимые для общения:

Запросите разными способами информацию о мнениях ученых по данной проблеме. Узнайте, согласен ли ваш собеседник с этой точкой зрения. Спросите вашего товарища, разделяет ли он вашу точку зрения. Выясните мнение вашего коллеги по этому вопросу. Сформулируйте вопросы, которые вы можете задать своим оппонентам. Посмотрите фотографию здания (...) и сформулируйте вопросы, которые вы хотели бы задать авторам проекта. Представьте себе, что вам предстоит беседа с ученым (...); составьте и запишите вопросы, ответы на которые вы хотели бы получить; используйте характерные для официальной беседы формулы построения вопроса, такие как: *Я хотел бы узнать...; Хотелось бы узнать...; Можно спросить...; Разрешите задать вопрос...; Не могли бы вы сказать (ответить)...*

Интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие общения в форме диалога. Предлагаются задания для активизации навыков и умений диалогического общения, например, упражнения по восстановлению реплик участников дискуссии:

Прочитайте ответы специалиста на вопросы корреспондента и составьте реплики корреспондента, которые вызвали соответствующий ответ. Составленные реплики должны содержать запрос информации в разной форме. Воспроизведите полученный диалог.

Наряду с ситуациями, где происходит диалогическое общение, преподаватель предлагает ситуации, в которых студенты работают в группах, команде, что ведет к взаимопониманию и взаимодействию, к совместному решению общих задач. Большая часть упражнений и заданий направлена на выработку умений высказывать свое мнение, формулировать свою позицию. Фактором, усиливающим интерактивность, является увеличение количества участников. Интересная форма группового взаимодействия: каждый студент группы составляет вопросы или предлагает меры для решения проблемы. Остальные участники выступают в роли слушателей и оценивают выступающих.

Примеры заданий

Выразите свое отношение к данным высказываниям (согласие/несогласие, частичное согласие, удивление, сомнение, одобрение). Поделитесь своими фантастическими идеями о том, каким вы представляете себе компьютер через (...) лет. Выразите свою точку зрения по проблеме «Архитектор: создатель нового или хранитель старых традиций».

Интересным этапом может быть работа на базе двух-трех текстов, объединенных одной темой, но представляющих разные точки зрения на проблему. Этот этап предусматривает формирование у учащихся навыка ориентации в проблеме (теме), умение вычленивать из предложенных текстов нужную информацию, логически выстраивать отобранный материал в плане выбора или определения точки зрения.

Примеры заданий [4]

Сопоставьте разные точки зрения специалистов на проблему о том, каким будет город будущего. Сформулируйте два противоположных направления развития города, которые представлены в статьях. Прочитайте разные высказывания ученых о проблеме строительства в старом городе, о появлении в историческом центре ультрасовременных зданий. Чью точку зрения вы поддерживаете? Присоединитесь к мнению одного из ученых.

Использование дискуссионного метода при обучении — эффективное средство для формирования навыков публичного выступления. Чтобы обеспечить активное участие каждого студента, преподаватель поручает (или просит ведущего поручить) кому-то из студентов сделать доклад по теме.

Внедрение в учебный процесс компьютерных технологий является одним из показателей интерактивных методов. Интегрирование обычного урока с мультимедийными средствами позволяет сделать занятие более интересным и интенсивным (компьютер при этом не заменяет преподавателя, а только дополняет его). Так, применение аудио- и видеоматериалов как средств поддержания и дальнейшего развития интересов студентов к изучению языка, а также компьютера дают возможность приготовить презентации, представить их и обсудить в группе. Презентации распределяются среди участников, остальные студенты дают оценки. Например, студентам-архитекторам предлагается подготовить презентации на следующие темы: «Архитектурные стили разных эпох (ампир, барокко, классицизм, модерн, конструктивизм, минимализм и др.)»; «Особенности архитектурных стилей вашей страны (города)»; «Архитектурное сооружение, которое меня поразило».

Известно, что основанием для дискуссии может служить суждение (афоризм). В таком случае дискуссия возникает в силу возможного несогласия собеседника с тем утверждением, которое составляет содержание суждения. Следует отметить, что на занятии их следует вводить в небольшом количестве и сочетать с содержанием темы. К суждениям (афоризмам), часто вызывающим дискуссии, относятся высказывания известных философов или писателей, например: «Спорить гораздо легче, чем понимать» (Флобер); «В споре рождается истина» (Сократ); «Затянувшаяся дискуссия означает, что обе стороны не правы» (Вольтер).

Знакомство студентов с фразеологическими единицами дает достижение учащимися высокого уровня владения языком. Целесообразно включать афоризмы (фразеологизмы, высказывания) в урок, с тем чтобы студент понял значение их употребления в конкретной ситуации, потом сопоставил значение со значением на родном языке, сделав перевод. Завершающим этапом работы над темой, разновидностью группового обсуждения становится ролевая игра, имеющая задачу развития монологической и диалогической речи по пройденной теме, а также проведение учебной дискуссии, где речевой материал используется в новой ситуации. Студентам предлагается подготовить и разыграть диалоги, выступить с докладом (сообщением) на конференции перед сокурсниками. Такие известные методы обучения, как ролевая игра и учебная дискуссия успешно перешли в категорию интерактивных методов.

Примеры заданий

Прочитайте текст дискуссии «по ролям», проанализируйте речевое поведение участников дискуссии. Выберите себе роль одного из участников дискуссии, позицию которого вы разделяете; постарайтесь обосновать свою позицию. Разделитесь на группы оппонентов: первая группа — те, кто поддерживает представленное мнение; вторая — опровергает; третья — имеет свою независимую точку зрения на эту проблему. Разыграйте интервью корреспондента (журналиста) с ученым; распределите между собой роли, работайте в парах. Подготовьтесь к участию в дискуссии на одну из предложенных тем. Выберите для себя роль одного из участников дискуссии, позицию которого вы разделяете.

Обучение иностранных студентов дискуссионному общению с использованием интерактивных методов показывает, что их мотивация значительно возрастает в ходе усвоения новых способов работы с информацией и выполнения заданий, стимулирующих реальное общение на профессиональные темы. Такие эффективные формы, как тематическая дискуссия, диалог, полилог на профессионально значимые темы, а также презентации и ролевые игры способствуют развитию речевых умений и навыков, необходимых будущему специалисту.

К уровню подготовки выпускников нефилологических специальностей сегодня предъявляются высокие требования, предполагающие сформированность коммуникативной профессиональной компетенции, неотъемлемым компонентом которой являются умения и навыки ведения дискуссии на русском языке. Это определяется требованиями времени, так как участие будущих специалистов в дискуссиях представляет все большую профессионально необходимую ситуацию интерактивного общения. В соответствии с современными инновациями преподавания дискуссия как эффективный метод интерактивного обучения находит все большее применение на занятиях РКИ студентов продвинутого этапа и требует дальнейшего лингводидактического обоснования, разработок новых учебных материалов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Т.А. Иванова и др. — СПб.: Златоуст, 1999.
- [2] *Клобукова Л.П.* Научная дискуссия как акт коммуникации (лингвометодический аспект) // *Язык, сознание, коммуникация.* — Вып. 3. — Филология. — М., 1998.
- [3] *Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник. — М., 1975.
- [4] *Караетян Н.Г., Черненко Н.М.* Обучение дискуссионному общению. Учебные задания по русскому языку. Для иностранных студентов и аспирантов специальности «Архитектура» и «Строительство». — М.: РУДН, 2010.
- [5] *Караетян Н.Г., Черненко Н.М.* Учебные задания по русскому языку. Обучение дискуссионному общению. Для иностранных студентов старших курсов и аспирантов. — М.: РУДН, 2013.
- [6] *Караетян Н.Г., Черненко Н.М.* Готовимся участвовать в дискуссии на русском языке. Обучение профессиональному дискуссионному общению. Для иностранных студентов старших курсов нефилологических специальностей. — М.: РУДН, 2014.

LITERATURA

- [1] Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu yaziku kak inostrannomu. Tretii uroven. Obshee vladenie / T.A. Ivanova i dr. — SPb: Zlatoust, 1999.
- [2] *Klobukova L.P.* Nauchnaya diskussiya kak akt kommunikacii (lingvometodicheskii aspekt) // *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*. — Vyp. 3. Filologiya. — M., 1998.
- [3] *Kondakov N.I.* Logicheskii slovar'-spravochnik. — M., 1975.
- [4] *Karapetyan N.G., Chernenko N.M.* Training of discussion communication. Training materials in the Russian language. For foreign students and graduate students specialty «Architecture» and «Construction». — M.: RUDN, 2012.
- [5] *Karapetyan N.G., Chernenko N.M.* Educational tasks in the Russian language. Training of discussion communication. For foreign senior students and graduate students. — M.: RUDN, 2013.
- [6] *Karapetyan N.G., Chernenko N.M.* Preparing to participate in the discussion in Russian. Training of professional discussion communication. For foreign senior students non-philological specialties. — M.: RUDN, 2014.

DISCUSSION AS AN INTERACTIVE METHOD OF TEACHING RUSSIAN PROFESSIONAL COMMUNICATION TO FOREIGN STUDENTS

N.G. Karapetjan, N.M. Chernenko

Russian Language Department
Engineering Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Ordjonikidze str., 3, Moscow, Russia, 117923

The interactive nature of the discussion allows to work productively on the formation of language and speech skills of future specialists. The article considers the problem of teaching professional dialogue in Russian to foreign students of technical specialties using the discussion as an interactive method, presenting the system of educational material organization, which is developed in a series of manuals on professionally oriented discussion.

Key words: Russian as a foreign language, interactive teaching, communicative competence, discussion, role-playing game.

РАЗВИТИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ: ВИДЫ ГЛАГОЛА

Л.С. Шаталова, О.М. Щербакова

Кафедра русского языка
Медицинский институт
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается один из продуктивных приемов формирования и развития устойчивых навыков образования и употребления видов глагола в практике обучения РКИ студентов-медиков 1 курса, предлагаются структура, принципы организации языкового материала и система его подачи в корректировочном курсе, виды и типы упражнений и заданий, блок-схемы, разработанные на основе стратегий коммуникативно ориентированного обучения грамматике.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, морфологические навыки, виды глагола.

Целью любого курса иностранного языка (в том числе и РКИ) является приобретение коммуникативной компетентности, уровень владения которой на разных этапах языковой подготовки дает возможность использовать изучаемый язык в профессиональной и научной деятельности. В профессиональной деятельности врача речевое поведение имеет особое значение, так как от культуры общения зависит успешность межличностного контакта с пациентом, что влияет как на процесс, так и на результат лечения больного. Студентам-иностранцам медицинских факультетов и вузов в процессе прохождения практики в российских больницах приходится вступать в коммуникацию с русскими пациентами разного пола, возраста и социального положения, а умение слышать, понимать русскую речь, вести профессиональный диалог помогает будущему иностранному специалисту устанавливать доверительные отношения с больными [5]. Такие отношения требуют высокого уровня сформированности как общей коммуникативной компетенции, позволяющей осуществлять общение в различных коммуникативных ситуациях, так и компетенции профессионально-коммуникативной, представляющей собой комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для решения коммуникативных задач в различных видах профессиональной деятельности. Таким образом, хорошее владение русским языком для иностранных студентов-медиков является не только необходимым условием освоения специальности, но и одним из важнейших профессиональных качеств.

Формирование устойчивых навыков образования и употребления видов глагола как наиболее специфической черты русского языка в целом требует, на наш взгляд, особой организации языкового материала и особой системы подачи его в практике обучения РКИ. И. Г. Милославским и О.Д. Митрофановой была высказана основополагающая мысль о том, что для обеспечения речевых действий на русском языке как неродном преподаваемая грамматика должна быть компакт-

ной [7]. Мы поддерживаем эту точку зрения и считаем важным и целесообразным, чтобы учебный курс русского языка как иностранного для нефилологов в целом и формирование грамматических навыков в частности были достаточно специализированными, т.е. направленными на формирование строго определенных умений и навыков общения. В этой связи важно уточнить понятие стандарта в отношении регламентации корректного отбора языковых и речевых средств в профессионально-коммуникативных целях. В современной лингводидактике термин «стандарт» многозначен. В первом своем значении он именуется нормативный документ-описание целей изучения неродного языка в рамках определенного профиля обучения, а также содержания и структуры такого обучения с выделением языкового материала, сфер общения и коммуникативных задач, решение которых достигается средствами изучаемого языка. Во втором значении термин «стандарт» используется методистами для номинации модели языковых или речевых реализаций, принимаемых за исходные, для сопоставления с ними аналогичных форм, которые порождаются в процессе речевой деятельности. Языковая способность рассматривается как многоуровневая система неосознаваемых правил (стандартов) речевой деятельности, которые формируются в сознании человека и реализуются в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения [2].

В качестве основных принципов организации и представления грамматического материала в корректировочном курсе мы опирались в первую очередь на принцип комплексности, так как грамматический навык по своей природе неоднороден и требует интегративного рассмотрения, затрагивающего все его основные стороны. Рассмотрим подробнее каждую из составляющих систематизации и представления грамматического материала. Совокупность языковых единиц, правила их организации в конкретных ситуациях и выполняемых в этих ситуациях действий образуют стандартные речевые действия, или речевые стандарты. Функцию речевых стандартов выполняют речевые образцы, типовые модели предложений, т.е. образованные языковыми средствами структуры, актуализирующие заданный ситуацией или интенцией смысл [1]. Речевые образцы наполняются различным лексическим материалом в зависимости от содержания высказывания. В нашем случае функциональный подход к описанию и организации языкового материала дает возможность отобрать наиболее типичные речевые стандарты в разговорном стиле речи, связанные с выбором совершенного и несовершенного вида русского глагола. Например, в систему упражнений включаются следующие синтаксические модели: *я не хочу читать текст — я хочу прочитать текст; мне не хочется спать — я хочу поспать; я обещаю (постараюсь, попробую) не читать это письмо — я обещаю (постараюсь, попробую) прочитать это письмо; я не должен сдавать этот экзамен — я должен сдать этот экзамен; мне не нужно (не надо) писать контрольную работу — мне нужно (надо) написать эту контрольную работу; лицо начало розоветь — лицо порозовело; губы начали синеть — губы посинели* и т.п. Таким образом, при отборе языковых и речевых стандартов в организации обучения этой трудной грамматической теме ориентиром служат естественные речевые ситуации.

Принцип комплексности поддерживается использованием обобщающих таблиц, поэтому мы рекомендуем включать большие грамматические блоки на коррекцию знания основных значений видов глагола, образования видов глагола с помощью приставок и суффиксов, употребления видов глагола в инфинитиве и императиве, употребления видов глагола в прошедшем и будущем времени. Для систематизации грамматических сведений хорошо использовать учебно-обобщающие и контрольно-обобщающие таблицы, а для контроля полученных навыков — тесты, направленные на умение правильно опознавать и образовывать видовые формы глаголов; умение правильно употреблять глаголы несовершенного и совершенного вида в зависимости от контекста; умение употреблять глаголы НСВ и СВ в собственной устной и письменной речи. Мы также руководствовались принципом концентризма. В каждом большом грамматическом блоке целесообразно использовать упражнения с речевыми образцами на необходимость/обязательность выполнения действия — ненужность/необязательность действия, желательность/нежелательность выполнения действия, разрешение/запрещение, возможность/невозможность выполнения действия.

Эффективность обучения видам глагола во многом зависит от правильной методики, проявляющейся прежде всего в выборе тренировочных упражнений. На наш взгляд, упражнения для формирования грамматических навыков употребления видов глагола в разговорной речи могут быть классифицированы следующим образом: языковые, условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения, что соответствует развитию трех видов компетенции — лингвистической, речевой и коммуникативной [4; 8].

На первом этапе мы предлагаем осуществлять коррекцию навыков употребления видов глагола в процессе выполнения упражнений на понимание.

Ср., например, следующие виды заданий:

Определите вид глагола.

Продолжите ряд глаголов с приставками, которые обозначают недлительное действие.

Выделите суффикс и определите вид глагола.

Выберите глагол нужного вида.

Найдите видовые пары глаголов.

Образуйте по схеме императив от предложенных глаголов.

Второй этап помогает студентам закрепить и автоматизировать грамматические навыки в процессе выполнения определенных действий в определенных или аналогичных ситуациях. К упражнениям, автоматизирующим грамматический навык, можно отнести имитацию, подстановку, трансформацию, репродукцию. В качестве примера приведем формулировки в соответствующих упражнениях:

Ответьте на вопросы по предложенной модели (вторую реплику в диалоге формулирует студент).

Задайте вопросы по модели.

Выполните упражнение по модели.

Замените утвердительные предложения отрицательными по предложенной модели.

Подберите к словам, стоящим слева от высказывания, слова, расположенные справа. Замените выделенные слова словами, противоположными по значению. Определите вид глаголов. Дайте совет своему другу по предложенной модели. Заполните пропуски по модели. Выполните упражнение по модели и выразите свое согласие/несогласие. Выполните упражнение по модели. Выразите уверенность том, что действие было выполнено. Сообщите о планируемых действиях по модели.

На третьем этапе осуществляется закрепление речевых грамматических навыков при выполнении упражнений по использованию речевых стандартов в акте коммуникации. Коммуникативно ориентированные задания для отработки грамматических правил (в данном случае видов глаголов) вызывают интерес учащихся, а занимательная тема задания — обсуждение какой-то важной проблемы или учебная игра — формирует внутреннюю мотивацию студентов. Существует много разнообразных форм контроля, но самой эффективной, как показывает анализ, является обратная связь, которая осуществляется в учебной деятельности на каждом занятии, а не только в тестах или в выполнении домашних заданий. И именно коммуникативные лично ориентированные упражнения обеспечивают эту обратную связь и помогают выполнять функцию контроля умений учащихся грамотно пользоваться языком [3]. В отличие от традиционных тренировочных упражнений, позволяющих сосредоточиться на языковой форме и частой ее повторяемости, коммуникативные игры концентрируют внимание участников на содержании и обеспечивают частую повторяемость языковой формы, тренируя все виды навыков и умений в чтении, письме, слушании и говорении, а также обладают высокой степенью наглядности. В качестве примеров коммуникативно ориентированных заданий можно предложить следующие:

Дайте разрешение на выполнение какого-либо действия в диалоге на заданную тему: прием гостей, сдача экзамена, домашние дела, поездка в аэропорт и т.п. Далее составьте свой диалог по предложенной ситуации.

Итак, исходя из вышесказанного, в поисках способов совершенствования системы обучения русскому языку как иностранному исследователи-методисты все больше обращают внимание на обучение видам глагола. Категория вида занимает важное место в системе русского глагола, составляя его характерную специфическую черту, и является наиболее трудным разделом русской грамматики, о чем свидетельствуют частые грамматические ошибки студентов. Формирование, развитие и коррекция навыков образования и употребления видов глагола являются важными составляющими профессионально-коммуникативной компетенции студентов. Учебные материалы и пособия по теме «Виды глагола» обязательно должны включать учебно-обобщающие и контрольно-обобщающие таблицы и систему коммуникативно-ситуативных упражнений, заданий и тестов по образованию и употреблению видов глагола в разговорной речи, которые позволяют быстро и результативно провести систематизацию этой трудной грамматической темы. А коммуникативно ориентированное обучение грамматике позволяет повысить мотивацию, расширяет экспрессивные возможности речи и придает естественность высказываниям учащихся в учебных условиях.

Эффективность обучения видам глагола во многом зависит от правильной методики, проявляющейся прежде всего в выборе специальных упражнений. При коррекции данной грамматической темы следует использовать языковые и речевые упражнения, которые образуют систему комплексных заданий, формирующих навыки употребления видов глагола в разговорной речи. В первую очередь эти упражнения направлены на умение правильно опознавать и образовывать видо-вые формы глаголов; умение правильно употреблять глаголы несовершенного и совершенного вида в зависимости от контекста; умение самостоятельно употреблять глаголы НСВ и СВ в собственной устной и письменной речи. Характер упражнений и их последовательность определяется уровнем владения студентами видами глагола.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Вайсбурд Л.М. Типология учебно-речевых ситуаций // Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам. — М., 1981.
- [2] Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Под ред. Н.П. Андриюшина. — М.-СПб., 2000.
- [3] Игровое моделирование в деятельности педагога / Под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. — М., 2006.
- [4] Курьянова Г.В. Групповая и самостоятельная работа учащихся при освоении грамматики // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 6. — С. 7—10.
- [5] Куриленко В.Б., Макарова М.А., Дрогова Г.М. Стратегии гармонизации в профессиональном медицинском дискурсе // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: сборник статей. В 2 т. / Отв. ред. Н.М. Румянцева. — М., 2014. — Т. 1. — С. 195—200.
- [6] Мильруд Р.П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 6. — С. 30—34.
- [7] Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М., 1985.
- [8] Программа по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. Для учащихся медико-биологического профиля / Авт. кол.: И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова, Т.А. Смолдырева, М.А. Макарова. — М., 2005.
- [9] Щербакова О.М., Шаталова Л.С., Соколова Н.В. Развитие грамматических навыков у иностранных студентов-медиков. Вып. 2: Виды глагола. — М., 2014.

LITERATURA

- [1] Vajsburg L.M. Tipologiya uchebno-rechevy'x situaciy'j // Psixologo-pedagogicheskie problemy' intensivnogo obucheniya inostranny'm yazy'kam. — M., 1981.
- [2] Gosudarstvenny'j obrazovatel'ny'j standart po russkomu yazy'ku kak inostrannomu. Professional'ny'e moduli. Pervy'j uroven'. Vtoroj uroven' / Pod red. N.P. Andryushina. — M.-SPb., 2000.
- [3] Igrovoe modelirovanie v deyatel'nosti pedagoga / Pod red. V.A. Slastyonina, I.A. Kolesnikovoj. — M., 2006.
- [4] Kupriyanova G.V. Gruppovaya i samostoyatel'naya rabota uchashhixsya pri osvoenii grammatiki // Inostranny'e yazy'ki v shkole. — 2001. — № 6. — S. 7—10.

- [5] *Kupilenko V.B., Makarova M.A., Drogova G.M.* Strategii garmonizaczii v professional'nom madiczinskom diskurse // Innovaczionnoe prepodavanie russkogo yazy'ka v uslobiyax mnogoyazy'chiya: sbornik statej v 2 t. / Otv. red. N.M. Rumyanczeva. — M., 2014. — T. 1. — S. 195—200.
- [6] *Mil'rud R.P.* Kommunikativnost' yazy'ka i obuchenie razgovornoj grammatike // Inostranny'e yazy'ki v shkole. — 2001. — № 6. — S. 30—34.
- [7] *Passov E.I.* Kommunikativny'j metod obucheniya inoyazy'chnomu govoreniyu. — M., 1985.
- [8] Programma po russkomu yazy'ku kak inostrannomu. Vtoroj uroven' vladeniya russkim yazy'kom v uchebnoj i soczial'no-professional'noj makrosferax. Dlya uchashhixsya medicobiologicheskogo profilya / Avt. kol.: I.K. Gapochka, V.B. Kurilenko, L.A. Titova, T.A. Smoldy'reva, M.A. Makarova. — M., 2005.
- [9] *Shherbakova O.M., Shatalova L.S., Sokolova N.V.* Razvitie grammaticheskix navy'kov u inostranny'x studentov-medikov. Vy'p. 2: Vidy' glagola. — M., 2014.

MASTERING MORPHOLOGICAL SKILLS ON MAIN STAGE OF TEACHING RFL: VERB ASPECTS

L.S. Shatalova, O.M. Shcherbakova

Russian Language Department
Medical Institute
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia 117198

In the article effective strategies of formation and mastering morphological skills of foreign students of Medical faculties is presented. The role of verb aspects formation and use in the process of development of future doctors communicative competence is analyzed.

Key words: Russian as a Foreign Language, communicative competence, morphological skills, verb aspects.

ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОЙ РЕЧИ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Н.Н. Романова

Кафедра русского языка
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
ул. 2-я Бауманская, 5, Москва, Россия, 105005

И.О. Амелина

Кафедра теоретической и прикладной лингвистики
Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября, 94, Курск, Россия, 305040

В статье рассматриваются лексико-фразеологические особенности русской деловой речи, знание которых необходимо иностранным студентам-экономистам для осуществления профессиональной коммуникации. Выявляются и систематизируются виды фразеологических единиц, характерные для делового общения, анализируются трудности в их овладении иностранными студентами.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный, деловая коммуникация, официально-деловой стиль речи, фразеологизмы.

Развитая профессионально-коммуникативная компетенция специалиста декларируется как стратегическая цель языковой политики современного российского высшего образования, что является определяющей установкой для обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в любой предметной области. Осознание обществом иностранного языка как средства и инструмента межнационального и профессионального взаимодействия представляется особенно актуальным в сфере экономики и, соответственно, экономического образования, поскольку развивающиеся в русле глобализационных и интеграционных процессов современности межгосударственные хозяйственные связи, согласно Л.Д. Медведевой, обязательно имеют в своей основе экономический компонент [4. С. 76]. В данных условиях нельзя не отметить вслед за В.Н. Марахиной, что развитие рыночных отношений в России приводит к появлению «новых специальностей и специализаций, а также новых категорий студентов, таких как менеджеры, специалисты по маркетингу и т.д.» [3. С. 205]. Следует также указать на значительный рост общего числа иностранных граждан, стремящихся овладеть русским языком как средством получения специальности [9. С. 252], в частности в области менеджмент-образования [12], что позволит им претендовать на престижную должность в крупной организации. В России число компаний, выходящих на международный рынок в различных областях деятельности, непрерывно расширяется, а потому «существенно увеличивается интерес к позитивному решению существующих проблем взаимодействия носителей различных языков и представителей различных культур в сфере деловой коммуникации» [2. С. 135], что, в свою очередь, определяет по-

вышенное внимание к обучению языку для специальных целей вообще, для обслуживания указанной сферы в частности, со стороны современной лингводидактики [8. С. 114]. Общение на профессиональном уровне между коллегами, партнерами подразумевает прежде всего соблюдение норм официально-делового стиля речи, которому свойственны следующие черты: императивность и предписывающе-долженствующий характер высказываний; точность формулировок и оценок, не допускающая инотолкований; неличный характер высказываний; именной характер речи; комопозиционная и конструктивная стандартизованность; безэмоциональность, нейтральность тона и отсутствие образности [5. С. 13].

Унификация и клишированность языкового материала все же не лишают бизнес-коммуникацию фразеологического компонента, усвоение которого может представлять трудности для иностранных студентов в плане межкультурного барьера, снятие которого определяется одной из главных задач обучения РКИ в рамках постижения культурного наследия страны изучаемого языка и соотнесения ее с родной культурой [13. С. 87]. Языковое своеобразие официально-делового стиля речи исследовалось многими учеными (Р.К. Боженкова, Н.А. Боженкова, М.Н. Кожина, Д.Э. Розенталь, М.П. Сенкевич и др.), однако фразеологические единицы в составе его лексики описаны еще недостаточно полно (В.В. Химик, И.Л. Роляк), что и определяет актуальность данной статьи.

Основу общеупотребительной и книжной лексики официально-делового стиля составляют термины и терминологические словосочетания, относящиеся к сфере экономики и бизнеса. И.Л. Роляк замечает, что терминологическая лексика делового общения включает наряду с прочими единицами фразеологизмы, которые не нарушают ее целостности, а лишь способствуют стремлению деловой речи к стандартизации и унификации [7. С. 110]. Н.В. Алефиренко дает следующее определение фразеологизму (фраземе): «фразема — это экспрессивно-образное устойчивое сочетание переосмысленных слов, которое выражает целостное значение и по функции соотносится с отдельным словом» [1. С. 17]. В статье «Фразеологизм и номинатема» В.И. Теркулов приводит определение фразеологизма, которое постулирует целостность значения как основной признак фраземы: «Фразеологизм — воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная по своему значению, составу и структуре» [11. С. 170]. Такая дефиниция расширяет понимание фраземы как элемента, непременным свойством которого должна быть образность, а также в большей мере соответствует фразеологическим единицам официально-делового стиля.

Согласно В.Н. Телии [10. С. 58], насчитывается шесть классов фразеологизмов: идиомы, или фразеологические сращения, смысл которых не выводится из значений составляющих слов; фразеологические сочетания, смысл которых вытекает из значений составных элементов; паремии (поговорки, пословицы); штампы (шаблоны); клише (стереотипные выражения, воспроизводимые в типичных речевых контекстах и ситуациях); крылатые выражения (меткие литературные выражения, пришедшие в речь из литературных произведений).

Исходя из требований официально-делового стиля в отношении конструктивно-языковой унификации и отсутствия образности, гармоничными для деловой коммуникации можно считать следующие фразеологические единицы: фразеологические сочетания, штампы (стандартизированные формулы) и клише. Рассмотрим лексико-фразеологические особенности деловой речи на текстовом материале художественных фильмов как одного из наиболее привлекательных средств обучения, обладающего богатыми образовательными возможностями: информационной насыщенностью, выразительностью зрительно-слуховых образов и др., — благодаря чему учащиеся одновременно осваивают языковой материал и приобщаются к культуре изучаемого языка. Материалом для нашего исследования послужили тексты фильмов «Служебный роман» (1977) и «Служебный роман. Наше время» (2011), в которых отмеченное приметами своего времени деловое общение составляет одну из сюжетных линий в отношениях между героями.

Безусловно, для деловой речи нехарактерно использование образной фразеологии, но многократно повторяющиеся ситуации, оформляемые с помощью ограниченного набора вербальных единиц, придают последним устойчивый характер, что позволяет отнести их к определенной группе фразеологизмов — штампам и клише (в данной статье мы не разграничиваем эти классы). Некоторые такие лексические единицы имеют полное соответствие в родном языке иностранных студентов, поэтому их усвоение равносильно запоминанию отдельных слов. В этих случаях целесообразен перевод таких выражений на английский язык как наиболее доступный и понятный большинству учащихся, например: *заниматься (работать) под руководством* — *to work under supervision*: С сегодняшнего дня вы будете *заниматься* подготовкой презентации нашего агентства *под руководством* господина Самохвалова. — Since today you'll be *working* on our agency's presentation *under* Mr. Samohvalov's *supervision*.

Трудности в усвоении клише и штампов официально-делового стиля часто вызывают следующие причины.

1. Разрушение клише при переводе на родной язык, например:

знать дело — *to be competent in smth.*: Людмила Прокофьевна Калугина — директор нашего статистического учреждения. Она *знает дело*, которым руководит. — Ludmila Prokofievna Kalugina is the chief manager of our analysis department. She is *competent in* running this unit;

составить (написать) отчет — *compile (write) a report*. Людмила Прокофьевна, у меня возникла идея. А что если назначить начальником отдела легкой промышленности Новосельцева? То, что он *составил* плохой *отчет*, это еще не показатель. — Ludmila Prokofievna, I've got an idea. What about appointing Novoseltsev the head of light industry department? The fact that he *compiled* a bad *report* shouldn't be a great obstacle?

2. Частичное соответствие фразем при переводе на родной язык с различием в управляемом предлоге, например:

подписать приказ о чем-л. — *to sign an order of smth.*: Я *подписала* приказ о Вашем *назначении* начальником отдела. — I *signed the order of* appointing you the head of the department;

вступить в должность — *to enter upon smb's duties*. Но я еще не *вступил в должность*. — I haven't yet *entered upon my duties*.

При изучении языка деловой коммуникации учащиеся часто встречаются со составными терминами, представляющие собой устойчивые словосочетания, которые, в отличие от идиом, не имеют экспрессивной окраски, но могут быть причислены к фразеологизмам на основании общего свойства последних называть нечто целостное по смыслу. Такие термины могут быть отнесены к фразеологическим сочетаниям, и в ряде случаев у них имеется полное соответствие в родном языке студентов, например:

рабочее место — *working place*. Идите на Ваше *рабочее место*. — Go to your *working place*;

финансовый кризис — *financial crisis*. А почему возникают *финансовые кризисы*? — Why do *financial crises* arise?

Р.В. Патюкова отмечает, что фразеологические единицы отражают как лингвистические, так и экстралингвистические особенности данного языка, являясь своего рода зеркалом истории народа, его быта и уклада, особенностей его мышления [6. С. 161]. Таким образом, в большинстве своем фразеологические сочетания при переводе на другой язык проходят через призму сознания иного лингвосоциума, его обусловленной историческими и социальными факторами языковой картины мира, что определяет наличие национально-культурной семантики в значении термина, например:

служебная лестница — *career ladder*. Я понимаю Ваше желание продвинуть по *служебной лестнице* старого товарища, но хотелось бы, чтобы Вы оценивали людей по их деловым качествам. — I understand your wish to help an old friend up the *career ladder* but I advise you to evaluate people according to their professional qualities.

В данном примере русскому понятию «служба» соответствует английское «career», хотя при дословном переводе следовало бы привлечь вариант «service» для обозначения работы, осуществляемой в процессе экономической деятельности организацией или компанией. В современной русскоязычной деловой коммуникации равноценно функционируют два термина: «служебная лестница» и «карьерная лестница». При этом первый из них был характерен для советского периода с его плановой экономикой, когда работа (служба) воспринимались как призвание, любимое, полезное, облагораживающее дело; понятие «карьера» закрепилось в лексиконе с переходом российского общества на рыночную экономику с такими приоритетными для данного уклада ценностями, как выгода, деньги, личный успех. Так под воздействием экстралингвистических факторов в русском языке появилось синонимичное выражению «служебная лестница» сочетание «карьерная лестница», представляющее кальку с английского эквивалента.

Стоит также учитывать, что если в письменной форме деловой коммуникации нормы официально-делового стиля соблюдаются достаточно строго, то устное общение не всегда им следует; более того, оно нередко использует разговорные

элементы с целью усиления воздействия на собеседника. Для придания высказываниям большей убедительности, для создания доверительной обстановки в ходе деловой беседы коммуниканты могут включать в свою речь идиомы, поговорки, пословицы, например:

Я хочу, чтобы вы подготовили презентацию нашего агентства. — Презентации — *это мой конек*. — I want you to make a presentation of our agency. — Making presentations *is my forte, my strong point*;

Жаль только, что с тех пор Анатолий Ефремыч разучился *играть в команде!* — I wish you, Anatoliy Efremich, hadn't forgotten how *to be a team player* since then!

Таким образом, язык делового стиля достаточно идиоматичен, хотя его фразеология не является образной, а выражается в употреблении штампов, клише и устойчивых сочетаний. Обучение иностранных студентов-экономистов «живым», а значит, содержащим фразеологические элементы, вербальным моделям деловой коммуникации (особенно устной) на основе аутентичных российских кино материалов расширяет их представления о речеведческих моделях русского делового общения и способствует формированию их поликультурной профессионально-коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Алефиренко Н.Ф.* Фразеология и паремиялогия: Учеб. пособие / Н.Ф. Алефиренко, Н.Н. Семенов. — М.: Флинта, 2009. — 344 с.
- [2] *Лопатина Е.А.* К вопросу о культурологическом факторе в обучении студентов экономических специальностей письменной деловой коммуникации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2008. — № 63. — 2. — С. 135 — 139.
- [3] *Марахина В.Н.* Развитие коммуникативной компетенции в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Известия ЮЗГУ. — Серия: Лингвистика и педагогика. — 2012. — № 2. — С. 204 — 207.
- [4] *Медведева Л.Д.* О подготовке специалистов экономического профиля в условиях глобализации // Вестник ТГПУ. — 2009. — № 2. — С. 76—79.
- [5] Основы русской деловой речи: учебное пособие / Под ред. проф. В.В. Химики. — СПб.: Златоуст, 2012. — 448 с.
- [6] *Патюкова Р.В.* Фразеологическая единица как фактор формирования образности публичной коммуникации // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Филология и искусствоведение. — 2009. — № 52. — С. 158—164.
- [7] *Роляк И.Л.* Лексико-фразеологические особенности деловой речи в обучении польских учащихся русскому языку делового общения // Вестник Новгородского государственного университета. — 2013. — № 72. — С. 109 — 113.
- [8] *Романова Н.Н.* Лингвокоммуникативный анализ делового текста в речеведческих дисциплинах технического вуза // Наука и культура России: Материалы X Международной науч.-практической конф., посвящ. Дню славянской письменности и культуры. — Т. II. — Самара: СамГУПС, 2013. — С. 114—117.
- [9] *Романова Н.Н., Соляник О.Е.* Формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранных бакалавров технического вуза в процессе их обучения научному стилю речи // Известия ЮЗГУ. — 2012. — № 4 (43). — Ч. 1. — С. 252—257.

- [10] *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. — 288 с.
- [11] *Теркулов В.И.* Фразеологизм и нанотема // Гуманитарный вектор. Серия: Филология, востоковедение. — 2012. — № 4. — С. 170—174.
- [12] *Черкашина Т.Т.* Компетентностный подход к формированию коммуникативного лидера в менеджмент-образовании // Вестник университета (ГУУ). Раздел «Современная образовательная среда университета». — 2011. — № 1. — С. 318—323.
- [13] *Шульгина Н.П.* Русский язык и русская культура в аспекте РКИ // Известия ЮЗГУ. — 2012. — № 4. — С. 87—91.

LITERATURA

- [1] *Alefrenko N.F.* Frazeologija i paremiologija: ucheb. posobie / N.F. Alefrenko, N.N. Semenenko. — М.: Flinta, 2009. — 344 s.
- [2] *Lopatina E.A.* K voprosu o kul'turologicheskom faktore v obuchenii studentov jekonomicheskikh special'nostej pis'mennoj delovoj kommunikacii // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. — 2008. — № 63—2. — S. 135—139.
- [3] *Marahina V.N.* Razvitie kommunikativnoj kompetencii v processe prepodavanija inostrannogo jazyka v nejazykovom vuze // Izvestija JuZGU. Serija: Lingvistika i pedagogika. — 2012. — № 2. — S. 204 — 207.
- [4] *Medvedeva L.D.* O podgotovke specialistov jekonomicheskogo profilja v uslovijah globalizacii // Vestnik TGPU. — 2009. — № 2. — S. 76—79.
- [5] *Osnovy russkoj delovoj rechi: uchebnoe posobie / Pod red. prof. V.V. Himika.* — SPb.: Zlatoust, 2012. — 448 s.
- [6] *Patjukova R.V.* Frazeologicheskaja edinica kak faktor formirovanija obraznosti publichnoj kommunikacii // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Filologija i iskusstvovdenie. — 2009. — № 52. — S. 158—164.
- [7] *Roljak I.L.* Leksiko-frazeologicheskie osobennosti delovoj rechi v obuchenii pol'skikh uchashhihsja russkomu jazyku delovogo obshhenija // Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2013. — № 72. — S. 109—113.
- [8] *Romanova N.N.* Lingvokommunikativnyj analiz delovogo teksta v rechevedcheskikh disciplinah tehničeskogo vuza // Nauka i kul'tura Rossii: Materialy H Mezhdunarodnoj nauch.-praktičeskoj konf., posvjashh. Dnju slavjanskoj pis'mennosti i kul'tury. — T. II. — Samara: SamGUPS, 2013. — S. 114—117.
- [9] *Romanova N.N., Soljanik O.E.* Formirovanie professional'no-kommunikativnoj kompetencii inostrannyh bakalavrov tehničeskogo vuza v processe ih obuchenija nauchnomu stilju rechi // Izvestija JuZGU. — 2012. — № 4 (43). Ch. 1. — S. 252—257.
- [10] *Telija V.N.* Russkaja frazeologija. Semanticheskij, pragmatičeskij i lingvokul'turologičeskij aspekti. — М.: Shkola «Jazyki russkoj kul'tury», 1996. — 288 s.
- [11] *Terkulov V.I.* Frazeologizm i nanotema // Gumanitarnyj vektor. Serija: Filologija, vostokovedenie. — 2012. — № 4. — S. 170—174.
- [12] *Cherkashina T.T.* Kompetentnostnyj podhod k formirovaniju kommunikativnogo lidera v menedzhment-obrazovanii // Vestnik universiteta (GUU). Razdel «Sovremennaya obrazovatel'naya sreda universiteta». — 2011. — № 1. — P. 318—323.
- [13] *Shul'gina N.P.* Russkij jazyk i russkaja kul'tura v aspekte RKI // Izvestija JuZGU. — 2012. — № 4. — S. 87—91.

**LEXICOLOGICAL AND PHRASEOLOGICAL FEATURES
OF BUSINESS LANGUAGE IN THE ASPECT
OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
TO STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES**

N.N. Romanova

Russian Language Department
Moscow State Technical University n.a. N.E. Bauman
2nd Baumanskaya str., 5, Moscow, Russia, 105005

I.O. Amelina

Department of Theoretical and Applied Linguistics
South-West State University
50 years of October str., 94, Kursk, Russia, 305040

The article considers lexicological and phraseological features of the Russian business language the knowledge of which is necessary for professional communication to foreign students of economic specialties. The types of phraseological units specific to business communication are revealed, the difficulties in their mastering by foreign students are analyzed.

Keywords: professional and communicative competence, Russian as a foreign language, business communication, official style of speech, phraseological units.

ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

А.Д. Сойникова

Кафедра практики обучения русскому языку как иностранному
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
ул. Академика Волгина, 6, Москва, Россия, 117485

В статье рассматривается одна из форм контроля — лингводидактическое тестирование, говорится о роли тестового контроля в формировании коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык. Представлено учебно-методическое пособие по комплексному тестовому контролю, предназначенное для аудиторной и самостоятельной работы студентов-нефилологов по дисциплине «Практический курс русского языка» (часть II, базовый уровень).

Ключевые слова: предвузовский этап, коммуникативная компетенция, лингводидактическое тестирование, тестовый контроль, самостоятельная работа.

Главной целью обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе является формирование образованной личности, обладающей предпрофессиональной компетенцией и способной продолжить образование в условиях российского вуза. Содержание обучения определяется регламентирующими документами для предвузовского этапа и включает в себя обучение как общему владению русским языком, так и научному стилю в соответствии с будущей специальностью студентов.

Перед преподавателями русского языка как иностранного (РКИ) стоит сложная задача — обучить студентов-иностранцев учебно-профессиональному общению в значимых сферах и ситуациях, формировать их предпрофессиональную компетенцию. По мнению Д.Г. Арсеньева, данная компетенция «проявляется в овладении опорными знаниями и умениями, необходимыми для последующего образования (когнитивный компонент), в знаниях о профессии, системе профессионального образования, своих профессиональных возможностях (ориентационно-мотивационный компонент), в готовности к условиям обучения в вузе (прагматическо-адаптационный компонент)» [1]. Столь широкие задачи реализуются в результате всего процесса обучения при формировании коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция студентов-медиков этапа предвузовской подготовки основывается на речевых умениях, базирующихся на языковых навыках, и формируется на уровне фонетики (включая ритмику и интонацию), лексики, морфологии и синтаксиса. Необходимо обратить внимание и на то, что при формировании языковой компетенции в учебно-научной сфере иностранный учащийся должен освоить также функционально-семантические блоки, присутствующие как во всех подстилях языка, так и в подстиле, характерном для медико-биологического профиля, например, описание эксперимента, описание среды обитания биологического объекта. Именно поэтому качественная подготовка иностранных

студентов по избранной специальности должна начинаться с первых дней пребывания в неродной языковой среде, так как речевые навыки студентов-медиков в учебно-профессиональной сфере общения вырабатываются на базе уже сформированных в социокультурной и социобытовой сферах.

Вместе с тем преподавателю-русисту необходимо задействовать в обучении весь арсенал современных технологий, методов и методических приемов для преодоления противоречий в системе предвузовской подготовки: необходимостью повышения качества обучения и сокращением количества учебных часов, отводимых учебными программами и планами для изучения специальных дисциплин. Совершенствование системы предвузовской подготовки тесным образом коррелирует с проверкой полученных знаний, с контролем коммуникативной (языковой, речевой) и предметной компетенций.

В методике РКИ контроль интерпретируется как целостное явление, как особый вид деятельности преподавателя, в результате которой реализуются обучающая и собственно контролирующая функции. Следует подчеркнуть, что каждый вид контроля (текущий, пооперационный, поэтапный, тематический, глобальный, итоговый), проводимый в учебном процессе на предвузовском этапе, реализует все функции, но в каждом виде доминирует определенная функция, например, в текущем — функция диагностирования и коррекции, в поэтапном — оценочно-стимулирующая, планирующая.

Подробнее остановимся на контроле методом теста. В настоящее время в высшей школе наряду с традиционными формами контроля на первое место выходит тестирование как форма объективной диагностики знаний, умений, навыков, как способ осуществления взаимобратной связи в интерактивной деятельности участников процесса обучения РКИ. В основе тестового контроля лежит принцип сличения результата выполнения контрольного задания с неким образцом. Этот образец составляется в соответствии с системой знаний, умений и навыков учащихся или стандартом. Практически каждый преподаватель разрабатывает комплекс контрольных заданий с целью проверки знаний по какому-либо аспекту, курсу или дисциплине. Как правило, эти нетестовые задания охватывают группу традиционных средств контроля и имеют мало общего с реальным тестом, так как основными показателями лингводидактических тестов являются валидность, надежность, практичность, экономичность. Многие неудачи, связанные с тестированием, обуславливаются прежде всего недостаточным вниманием к показателям качества.

В тестологии лингводидактические тесты условно подразделяются на нормативные и критериально-ориентированные. Нормативное тестирование определяет, кто из тестируемых лучше или хуже. Основное требование к таким тестам — включение большого количества заданий. Критериальные тесты создаются на основе стандарта или программы, по которой проводилось обучение. Баллы, полученные испытуемыми, говорят о том, каким объемом программного материала они овладели. Система заданий критериального теста измеряет уровень учебных достижений относительно полного объема знаний, умений и навыков, которые

должны быть усвоены учащимися. Критериально-ориентированный подход благотворно влияет на педагогическое тестирование в целом. Например, при текущем контроле знаний тестирование интегрировано с обучением и помогает студенту выявить возможные затруднения, а также своевременно исправить ошибки в усвоении материала. Таким образом, главная задача тестирования — представлять объективные результаты измерения речевых умений и языковых навыков.

Все приведенные наблюдения легли в основу учебно-методического пособия «Тестовый комплексный контроль для аудиторной и самостоятельной работы (практический курс русского языка как иностранного, базовый уровень, часть II)», подготовленного на кафедре обучения русскому языку студентов и специалистов филологического профиля (в настоящее время кафедра практики обучения РКИ) Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина [2]. Пособие логически, концептуально связано с первой частью тестового контроля (элементарный уровень) и является его продолжением на новом этапе обучения языку. Содержание пособия соотносится с учебником русского языка «Прогресс. Базовый уровень» [3], выполнено с учетом регламентирующих документов, что позволяет использовать созданные учебные материалы при формировании коммуникативной компетенции, осуществляемой с помощью других учебников и учебных пособий.

Материалы пособия представляют собой критериально-ориентированные комплексные тесты по аспектам языка (лексика, грамматика) и видам речевой деятельности. Формирование коммуникативной компетенции в области аудирования, говорения, письма осуществляется на базе обширного списка различных текстов учебного и аутентичного характера. Учебные тексты имеют обязательные наборы единиц информации, изучаемых лексико-грамматических и синтаксических моделей, служат основой проверки материала программы. Аутентичные тексты, как правило, насыщены экстралингвистической информацией и в целом также решают методическую задачу обучения языку, речи или собственно коммуникации иностранных слушателей предвузовского этапа.

Работа по данному пособию оптимизирует процесс обучения, способствует формированию навыков и умений самоконтроля, самооценки, самообучения, так как все комплексные тесты (общее количество — 6) сопровождаются инструкцией, системой оценивания и ключами. В субтестах по письму оценивается письменное высказывание репродуктивно-продуктивного характера, в субтестах по говорению — диалогическая и монологическая речь. В субтестах по письму и говорению контроль коммуникативной компетенции осуществляется на основе заданий со свободно конструируемыми ответами, поэтому оценивание проводится с использованием оценочной шкалы и рейтинговых таблиц, с учетом рекомендаций, предложенных в «Типовых тестах» [4]. Все субтесты по аудированию представлены в аудиоприложении.

Как нам представляется, работа по данному пособию способствует пошаговому, последовательному овладению русским языком в объеме, обеспечивающем необходимую языковую базу, которая служит фундаментом для формирования профессиональной компетенции будущего врача. Тестовый контроль служит цели

формирования определенных интегрированных качеств личности иностранного учащегося предвузовского обучения, включающих способность к дальнейшему продолжению образования и самообучению.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Арсеньев Д.Г.* Требования к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки иностранных студентов (проект). — СПб.: СПб ГПУ, 2004.
- [2] *Сойникова А.Д., Денисова Т.В., Караджев Б.И., Кравцова Т.В., Сапегин А.И.* Тестовый комплексный контроль для аудиторной и самостоятельной работы (практический курс русского языка как иностранного, базовый уровень, часть II). — М.: Икар, 2014.
- [3] *Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С.* Прогресс. Базовый уровень. Учебник русского языка. — М.: РУДН, 2008.
- [4] *Антонова Е.Е., Нахабина М.М., Курлова И.В., Толстых А.А.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. — СПб.: Златоуст, 2010.

LITERATURA

- [1] *Arsenev D.G.* Trebovaniya k minimalnomu urovnyu obrazovannosti vyipusknikov programmyi predvuzovskoy podgotovki inostrannyih studentov (proekt). — SPb.: izd-vo SPb GPU, 2004.
- [2] *Soynikova A.D., Denisova T.V., Karadzhev B.I., Kravtsova T.V., Sapegin A.I.* Testovyy kompleksnyy kontrol dlya auditornoy i samostoyatelnoy raboty (prakticheskiy kurs russkogo yazyika kak inostrannogo, bazovyy uroven, chast II). — M.: Ikar, 2014.
- [3] *Soboleva N.I., Volkov S.U., Ivanova A.S.* Progress. Bazovyy uroven. Uchebnik russkogo yazyika. — M., RUDN, 2008.
- [4] *Antonova E.E., Nahabina M.M., Kurlova I.V., Tolstyih A.A.* Tipovyye testyi po russkomu yazyiku kak inostrannomu. Bazovyy uroven. Obschee vladenie. — SPb.: Zlatoust, 2010.

TEST CONTROL AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGNERS

A.D. Soynikova

Department of Practice of Teaching Russian as a Foreign Language
State Russian language institute named after A.S. Pushkin
Academician Volgin str., 6, Moscow, Russia, 117485

The article considers one of the forms of control — lingvodidactic testing, discusses the role of the test in the formation of communicative competence. Presents the manual on complex testing control, which is designed for classroom and individual work of students of non-philological specialties on the discipline «Practical course of the Russian language», part 2, Basic level.

Key words: pre-University stage, communicative competence, didactic testing, test control, individual work.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ИНТЕРПЕДАГОГИКА: ИННОВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ, ПЕРЕДОВЫЕ ПРАКТИКИ

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ И ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫЙ ФОРМАТ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.М. Балыхина

Факультет повышения квалификации преподавателей
русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

Т.Т. Черкашина

Кафедра русского языка
и межкультурных коммуникаций в управлении
Государственный университет управления
Рязанский проспект, 99, Москва, Россия, 109542

В статье рассматривается инновационный подход к модели иноязычного образования, обосновывается поликультурный и полимодальный характер межкультурного тренинга, описываются его параметры с учетом расширения термина *globality*.

Ключевые слова: инновационная модель, поликультурная компетенция, иноязычное образование, межкультурный тренинг.

Инновационные модели обучения иностранным языкам имплицитно связаны с возросшим вниманием ученых и практиков к исследованию особенностей общения коммуникаторов-инофонов. Не случайно сегодня в поле междисциплинарных интересов оказалась и методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Усилия исследователей поликультурного и полимодального формата «мягкой силы», как сегодня называют русский язык, сосредоточены на изучении проблематики диалога культур, находящемся на стыке лингвистики и едва ли не всех гуманитарных наук, в центре внимания которых находится *человек говорящий*. Это, безусловно, позволяет расширить границы восприятия процесса передачи или приема информации и связанных с ними четырех видов речевой деятельности: аудирования, чтения, письма, говорения. Переориентация лингводидактики

на культуросообразные модели открывает инновационные возможности не *обучения*, а именно иноязычного *образования*, в котором заложены огромные воспитательные, мировоззренческие, социально значимые цели, среди них особо выделим развитие субъектности, или индивидуальности инофона как человека, готового к диалогу культур, к паритетному взаимодействию. Заметим, что ряд ученых, в том числе А.М. Панарин, считают, что происходящие в иноязычном образовании процессы напоминают не «модернизацию, а вестернизацию» [4. С. 19]. Ученые обращают внимание на то, что за новациями мультикультурного обмена, которые пришли на смену межкультурной коммуникации (МК), скрывается опасность поглощения «центральными языками» других, «периферийных» языков. «Центральные языки» усиленно, агрессивно навязывают, с их точки зрения, этнонеравенство и фрагментарность языковой картины мира (ЯКМ), а под маской «воображаемой солидарности», по их мнению, скрывается национальный шовинизм (Kramsch, Borer) [1. С. 95]. Таким образом, национальные культурные ценности, особенности их интерпретации, занимающие в жизни любого народа важнейшее место, с наибольшей силой актуализируются в контексте поликультурного и полимодального формата современной лингводидактики. Традиционно процесс иноязычного обучения рассматривался в основном через призму дихотомий «язык-речь», «мышление-речь». Однако сегодня, по мнению Н.Д. Павловой, ученых уже не устраивает «мифологема рационального мышления», опирающаяся преимущественно на рассмотрение речи как механизма, который обеспечивает мыслительный процесс, и отношение к языку как хорошо описанной системе, подчиняющей себе человека [2. С. 147]. Достаточно назвать имена основоположников лингвопрагматики, таких как Д. Хаймс, Дж. Остин, Дж. Серл, Г. Грайс и др., работы которых были посвящены личностно обусловленному, национально ориентированному взаимодействию субъектов диалогического взаимодействия. Позднее М. Бахтин введет в научный оборот термин «диалогические отношения», или смысловые отношения между высказываниями; рассматривать их, с точки зрения ученого, необходимо с учетом национально-культурной специфики той или иной культуры, представителями которой являются участники межкультурного диалога. Как видим, понадобилось время, чтобы признать главенство человеческого фактора в науке о языке и способах его функционирования. В известном тесте на культурную идентичность участникам из разных стран предлагается выбрать из 48 положительных и отрицательных характеристик, наиболее присущих их национальности. Результат теста легко прогнозируем и всегда остается неизменным: количество положительных черт своей национальности обычно больше. И не важно, кто являлся респондентом: финн, немец, русский, американец, англичанин, китаец, японец и т.п. Чувство национального превосходства в подсознании каждого народа занимает прочное место, что, на наш взгляд, нормально и объяснимо.

Однако современный языковой мир, игнорируя политические границы, открыто демонстрирует глобальную интеграцию во всех областях человеческой деятельности. Не случайно сегодня ученые говорят о перспективах создания «эко-системь» (Л.Ж. Кальвет), о перспективах внедрения модели всемирной «лингвис-

тической гравитационной системы») и о роли, месте, функциях языков в социокультурной среде [3. С. 74]. Выделение центрального и периферийных языков в «лингвистической галактике», по их мнению, поможет преодолеть последствия вселенской лингвистической катастрофы — вавилонского смешения языков. На глобализационных форумах лингвистов помимо названных проблем звучат предложения о необходимости лингвистического инжиниринга (Pool, 2010); критически оцениваются проблемы «языкового гомеостаза» экосистемы в целом (К. Крамш, Е. Бонер) [2. С. 113] и др. В известной работе «Общая и русская идеография» Ю.Н. Караулова дается классификация лексического состава языков, которая, по мнению ученого, «как правило, имеет общую, центральную часть, а также периферийные участки, где наблюдаются расхождения. Специфика того или иного языка растворяется на высших уровнях абстракции, а при анализе периферийных иерархических отношений выделяются лакуны. Причинами возникновения лакун могут быть и культурно-исторические, этнографические факторы» [1. С. 47].

Таким образом, можно сказать, что практически все авторитетные исследователи постмодернистского витка социокультурных сдвигов (*global village*), начиная с Дж. Макмена, Р. Робертсона, употребивших в 1983 году термин *globality*, отмечают расширение его научного толкования, приписывают ему не только статус главного фактора цивилизационного развития, но и выделяют различные аспекты видения проблемы, в том числе и лингводидактические перспективы изучения. Не случайно в связи с этим авторитетные ученые и практики (Т.М. Балыхина, А.Л. Бердичевский, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин и др.) говорят о необходимости пересмотра традиционного взгляда на методику русского языка как иностранного (РКИ). Мы также считаем, что язык как неотъемлемая органическая часть культуры диктует свои «правила игры», выдвигает необходимость внедрения в практику высшей школы специального межкультурного тренинга по развитию транснациональной и транскультурной, или межкультурной, компетенции. Что же побудило ученых пересмотреть привычный взгляд на сугубо коммуникативные цели и задачи обучения РКИ? Почему сегодня все громче звучат слова об огромной важности и значимости влияния РКИ как «мягкой силы» в деле продвижения и укрепления позиций русского языка в стремительно глобализирующемся мире? На наш взгляд, расширение целей преподавания РКИ детерминировано «своего рода тупиком», на который указывала в свое время Р.М. Фрумкина: «в науке о человеке нет места главному, что создало человека и его интеллект, — культуре» [4. С. 276].

Рассматривая иноязычное образование в качестве «преобразования» себя, можно принять за точку отсчета становление вторичной языковой личности путем вхождения учащегося в культуру, присвоения ее традиций. При этом важно подчеркнуть, что образ-модель в качестве общепризнанного идеала присваивается каждым личностно. Таким образом, образовательный продукт в инновационной модели — это то, что сумел присвоить, сделать личностно значимым субъект образовательной деятельности. «Власть языка» была предметом научных интересов В. Гумбольдта, братьев Гримм, Э. Бенвениста, Ф. Буслаева, А. Афанасьева, А. По-

тебни и др. Фундаментальное изучение языка в качестве кода культуры, кода нации выводит на первое место человека, которому предстоит научиться взаимодействовать с представителями иных национальных традиций. Сегодня часто можно услышать мнение о том, что весь ход развития истории зависит от того, что перевесит на чаше весов: достижения цивилизации или культуры. Постмодернистский виток развития мира оставляет все меньше шансов для культивирования терпимого отношения к иным мировоззренческим ценностям и установкам, поэтому чрезвычайно актуальной и востребованной представляется проблема внедрения в практику иноязычного образования межкультурного тренинга, который мы оцениваем в качестве инновационной модели обучения. Построение данной модели имеет аналог в социокультурной, учебно-профессиональной практике студентов, что открывает для них возможность познать национально-специфические традиции взаимодействия, принятые в данной стране. Таким образом, студенты выступают в роли «репрезентантов и ретрансляторов данной конкретной культуры» [2. С. 156].

Особо подчеркнем, что вся интеллектуальная деятельность человека носит рефлексивно-творческий характер, поэтому личность в диалоге нельзя рассматривать изолированно, как отдельную коммуникативную единицу. Опираясь на положения М. Бахтина, убедительно показавшего неразрывную связь речи и поступка, позволим себе заключить, что сегодня иностранный студент как никогда нуждается в педагогике диалога, поскольку человек онтологически запрограммирован на диалог. Таким образом, становление человека с полифоническим стилем мышления становится приоритетным методологическим принципом современного поликультурного и полилингвального формата межкультурного образования. Не случайно слово «диалог» в сочетании с определением «межкультурный» стало чрезвычайно модным в современной лингводидактике.

Отметим, что одной из главных задач межкультурного тренинга становится необходимость научить студентов искать способы решения социальных, образовательных, профессиональных проблем с учетом сюрпризов «культурного айсберга» (Ф. Тромпенаарс), обнажающего видимые и невидимые национально-специфические ценности этноса, приобрести навыки их адекватной интерпретации и умения пользоваться невидимым «культурным рюкзаком», или «культурным ассимилятором» [3. С. 96]. Бессмысленно отрицать, что каждый иностранный студент имеет свой культурный багаж и привык пользоваться им в качестве подсказки в новых, непривычных ситуациях межкультурного взаимодействия.

Рассматривая модели речевого поведения иностранного студента в ходе межкультурного тренинга, выделим три уровня восприятия им новой культуры:

- 1) познавательное значение информации — когнитивное поле тренинга;
- 2) социальный опыт — прагматическое поле тренинга;
- 3) личностный опыт — аксиологическое, ценностное поле тренинга.

По мнению авторитетных ученых (Т.М. Балыхина, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, В.Г. Кинелева, В.Б. Миронова, Е.И. Пассов и др.), «для первого уровня достаточно иметь представление о фактах культуры, для второго нужно владеть по-

нятиями и уметь совершать какое-либо действие, для третьего уровня необходимы суждения, связанные с личностным эмоционально-ценностным отношением к факту чужой культуры» [3. С. 117]. Таким образом, поликультурную компетенцию языковой личности можно рассматривать на трех уровнях: когнитивном, аффективном, коммуникативно-деятельностном, или коммуникативно-поведенческом. Как известно, Клод Ажеж ввел понятие «диалоговые личности», которые, по его мнению, приносят в процесс межкультурного взаимодействия свой стиль, обусловленный системой вербальных и невербальных компонентов, релевантных ситуации общения и культурному контексту.

На ограниченность дихотомии «язык—речь» для раскрытия выбора стратегии и тактики речевого поведения коммуникантов-инофонов указывали еще Ф. де Сосюр, Л.В. Щерба, Э. Бенвенист, Э. Бьюссанс, З. Харрис, которые предложили включить в коммуникативный процесс в качестве исторически сложившейся знаковой фиксации «ленты жизни» дискурс. В рамках межкультурного дискурса невозможно эффективно общаться без учета «чужой» точки зрения на проблему, без сопоставления, анализа специфики иной культуры, без принятия стереотипов как минимум двух языковых картин мира. Только при таком посыле методическое поле изучения иностранного языка, в том числе русского языка иностранными студентами, расширится до пределов *язык—культура—человек*. Предвидя вопрос оппонента о различии страноведческой и межкультурной информации, подчеркнем, что страноведение все же ориентировано не на диалог культур, а на выделение культурно-специфических черт конкретной культуры, тогда как межкультурный аспект лингводидактики отражает как *self-awareness*, так и *cross-cultural awareness*. По справедливому замечанию А.А. Леонтьева, язык есть «орудие диалога человека с миром и в то же время человека с человеком».

Поликультурную компетентность в связи с вышеизложенным можно причислить к инструментальным умениям и навыкам студентов. Цели, содержание, методы обучения на посткоммуникативном этапе развития методики РКИ и становление практико-ориентированной модели международного образования средствами русского языка как иностранного, несомненно, корреспондируют компетентностный подход к обучению бакалавров в соответствии с ФГОС ВПО. Да и глобализирующийся мир, неотвратимо преобразуясь в информационную цивилизацию, с одной стороны, навязывает мировоззренческий плюрализм в качестве нормы международного сотрудничества, с другой стороны, озабочен сохранением национальной идентичности этноса.

Лингводидактика поликультурного образования призвана, во-первых, снять основное противоречие традиционной методики РКИ — «столкновение культур»; во-вторых, она должна представить модель обучения не только письму, чтению, говорению на русском языке, но и предложить такую систему обучения, при которой студент сможет понимать ход размышлений русских, что, несомненно, облегчит для него «перевод» текста из одной культуры в другую в условиях неродного «культурного интерьера», методически обеспечивая полилингвальный формат взаимодействия [5. С. 341], а в перспективе — разработать модель, кото-

рая позволит научить студентов думать по-русски, чувствовать по-русски и в то же время не потерять свою национальную идентичность.

Овладение поликультурной компетентностью значительно расширяет профессиональные, социокультурные возможности обучающегося в формате инновационного образования. Не случайно зарубежные специалисты придают навыкам межкультурного диалога большое значение. Они подсчитали, что если сотрудник обладает талантом диалогового межкультурного взаимодействия, то оборот фирмы увеличивается на 30 и более процентов. Назовем круг знаний, умений и навыков иностранных студентов, который позволит определить степень сформированности их межкультурной компетенции:

1) знать национально-культурную специфику страны изучаемого языка, уметь ее понимать и адекватно интерпретировать, сопоставляя с национальной картиной мира родной культуры;

2) уметь ориентироваться в языковой картине мира, в языковых, социокультурных маркерах культуры, языковых понятиях и речевых поступках в рамках межкультурного диалога;

3) владеть навыками сопоставления и оценки культур, осознавать, что плохих культур не бывает, уметь находить точки соприкосновения культур, владеть навыками языковой дифференциации участников межкультурного диалога;

4) владеть навыками целесообразного выбора речевых стратегий и тактик взаимодействия в активных статусно-релевантных позициях *Автор*, *Слушатель*, *Эксперт* с целью реализации коммуникативного намерения;

5) владеть навыками преодоления межкультурного шока, уметь «прочитывать» лингвистические лакуны и избегать межличностных конфликтов и др.

Выбирая межкультурный тренинг в качестве интегративной модели обучения всем видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), следует помнить о прагматической составляющей компетентностного подхода к формированию межкультурной грамотности иностранных бакалавров. Главной дидактической единицей обучения неизменно остается текст как цепочка в интердискурсивной практике квазипрофессионального общения на русском языке. При этом пусковым механизмом становления поликультурной компетентности иностранных учащихся и гарантом преодоления «силового поля культуры» (по В.С. Библеру), ликвидации языковых, речевых, культурных лакун должны стать национально-специфические контекстно-ориентированные дискурсы во всем многообразии вербальных и невербальных средств, отражающих языковую и национальную картины мира. Между тем отрицание субъективного отношения к иной культуре между участниками МК, признание плюрализма этнокультурных ценностей не отменяет релятивизацию знания базовых ценностей культуры, среди которых язык занимает одно из ведущих мест, а также соответствие знания контексту и возможностям интерпретации.

Считаем важным подчеркнуть: ряд ученых (Т. Скатнаб-Кангас и Р. Филлипсон) предупреждают о существовании «лингвистического империализма», «лингвистического геноцида» в системе образования [3. С. 87]. Напомним, что в свое время на это указывал К. Поппер: «Уорф и некоторые другие из его последователей утверждали, что все мы живем в своего рода интеллектуальной тюрьме:

тюрьме, стены которой возведены структурными правилами нашего языка... Это очень странная тюрьма, поскольку мы обычно не осознаем факт своего заключения. Осознавать это мы начинаем только при столкновении культур» [2. С. 124]. Может ли человек и захочет ли он добровольно покинуть эту «тюрьму»? «Выйти за пределы себя», эффективно сотрудничать с носителями другой культуры, не имея о ней представления, не зная языка, не понимая способа интерпретации иной картины мира, сегодня уже нельзя, поэтому межкультурная компетентность — это не только способ поиска деловой идентичности, но и лингводидактическая перспектива создания устойчивых методик и технологий академической адаптации иностранных студентов к условиям российской системы высшего профессионального образования.

Изменение взгляда ученых на научную модель языка и его роль в МК, с нашей точки зрения, детерминировано огромной воздействующей силой на ЯКМ со стороны планетарных СМИ, развитием транснациональных корпораций, ослаблением национальных суверенитетов некоторых государств, интенсивной миграцией, возросшей академической мобильностью и другими факторами. Без учета этих и других научных концепций и моделей ЯКМ невозможно создать эффективную лингводидактическую систему обучения иностранным языкам в российской высшей школе. Э. Холл учебный процесс понимал как процесс анализа конкретных ситуаций кросскультурного общения, в результате такого обучения, по мнению ученого, человек сможет приобрести навыки ведения межкультурного диалога и сумеет осознать, что плохих национальных культур не бывает, бывают просто разные культуры. Между тем наивно было бы предполагать, что даже качественное обучение тонкостям межкультурного диалога может снять все противоречия межъязыковых и межкультурных «границ». Д. Камерон подчеркивал, что иностранные языки в целом по-разному интерпретируют национальную картину мира, поэтому целью современной лингводидактики, по его мнению, должна стать унификация ЯКМ. М. Фуко, отмечая фрагментарность языковой компетенции в качестве определенного «репертуара» владения иностранным языком в целях актуализации речевой деятельности на иностранном языке, говорит об усеченной модели использования языка применительно к контексту речи и ситуации общения. М. Фуко также считает, что владеть языком — это уметь пользоваться конкретной «иерархией указателей» (order of indexicality) нормы и антинормы, имплицитно представленных в межкультурных лакунах.

Очевидная системность проблем межкультурной коммуникации в контексте уточнения термина «иноязычное образование» корреспондирует «приемлемое» и «девиантное» использование национально ориентированных языковых и иных культурных норм как попытку актуализации образовательных задач инновационных моделей поликультурного и полилингвального формата современной лингводидактики.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Ажеж К.* Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки. — М., 2003.
- [2] *Балыхина Т.М., Черкашина Т.Т.* Реабилитация системного плюрализма как перспектива построения лингводидактической модели обучения китайских студентов по направ-

- лениям подготовки «Менеджмент» и «Экономика»: Монография. — Томск: Томский политехнический университет, 2013.
- [3] *Бердичевский А.Л.* Межкультурное обучение: мода или необходимость? // Материалы III JORNADASANFALUZAS DE ESLAVITIKA. — GRANADA, 2004.
- [4] *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. — М., 2010.
- [5] *Черкашина Т.Т.* Коммуникативная компетенция менеджера и проблемы формирования диалога культур: метаметодический подход: Монография. — М., 2010.
- [6] *Черкашина Т.Т., Тартынских В.В., Филindaи Л.В.* Программа учебной дисциплины «Межкультурные коммуникации» для прикладного бакалавриата. Гриф УМО по менеджменту. — М.: ИНФРА-М, 2013.

LITERATURA

- [1] *Azhezh K.* Chelovek govoryashchiy. Vklad lingvistiki v gumanitarnye nauki. — М., 2003.
- [2] *Balykhina T.M., Cherkashina T.T.* Reabilitatsiya sistemnogo plyuralizma kak perspektiva postroeniya lingvodidakticheskoy modeli obucheniya kitayskikh studentov po napravleniyam podgotovki «Menedzhment» i «Ekonomika»: Monografiya. — Tomsk, Tomskiy politekhnicheskii universitet, 2013.
- [3] *Berdichevskiy A.L.* Mezkul'turnoe obuchenie: moda ili neobkhodimost'? // Materialy III JORNADASANFALUZAS DE ESLAVITIKA. — GRANADA, 2004.
- [4] *Passov E.I., Kuzovleva N.E.* Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya. — М., 2010.
- [5] *Cherkashina T.T.* Kommunikativnaya kompetentsiya menedzhera i problemy formirovaniya dialoga kul'tur: metametodicheskiy podkhod: Monografiya. — М., 2010.
- [6] *Cherkashina T.T., Tartynskikh V.V., Filindash L.V.* Programma uchebnoy distsipliny «Mezhkul'turnye kommunikatsii» dlya prikladnogo bakalavriata. Grif UMO po menedzhmentu. — М.: INFRA-M, 2013.

MULTICULTURAL FORMAT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

T.M. Balykhina

Faculty of re-training of Russian as a foreign language teachers
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

T.T. Cherkashina

Department of Russian Language
and Intercultural Communication in management
State University of Management
Ryazanskiy prospect, 99, Moscow, Russia, 109542

The article deals with an innovative approach to the model of foreign language education. It explains the multicultural and polymodal character of intercultural training and describes its parameters taking into consideration a wider meaning of the term «globality».

Key words: innovative model, multicultural competence, foreign language education, intercultural training.

К ПРОБЛЕМЕ ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ (довузовский этап)

Н.М. Румянцева, Ю.В. Юрова

Кафедра русского языка № 3
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена проблеме индивидуализации учебного процесса и оптимизации межкультурного взаимодействия при обучении русскому языку как иностранному на довузовском этапе.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход, этническая толерантность, принципы обучения, учебный процесс, индивидуализация обучения, межкультурное взаимодействие.

Современные требования к изучению нового языка через культуру народа призваны обеспечить толерантность к восприятию новых понятий, иных точек зрения, помочь учащимся эффективно адаптироваться к незнакомым способам самовыражения и самосознания на основе уже сформировавшихся при изучении родного языка компетенций. Именно поэтому в современных российских и общеевропейских программах по иностранным языкам значительное внимание уделяется поиску принципиально новых технологических решений в лингводидактической сфере, базирующихся на культуросообразных, личностно-ориентированных принципах обучения.

В условиях международно-ориентированного вуза учебные группы, как правило, формируются без учета национальности и родного языка учащихся, многие из которых впервые оказываются в интернациональном коллективе среди представителей различных религиозных конфессий. Русский язык нередко становится единственным средством коммуникации обучающихся из разных стран мира, что, безусловно, положительно сказывается на процессе обучения. Исследуя возможности создания благоприятного учебного климата в интернациональном коллективе, необходимо обратиться к понятию межкультурной толерантности. С позиции лингводидактики толерантность понимается как терпимость к чужому мнению, идеям, концепциям, к непривычным формам выражения в языке какого-либо смысла, к чуждым для родной культуры нормам поведения и т.п. «Это обуславливает необходимость сформулировать в качестве особой цели обучения русскому языку как иностранному задачу формирования толерантного сознания иностранных учащихся» [1. С. 147].

В научной литературе выделяют различные виды толерантности: этническую, межкультурную, межличностную, групповую и т.д. Мы остановимся на рассмотрении этнической толерантности, которая, по мнению большинства авторов, представляет собой способность человека проявлять терпимость к малознакомому об-

разу жизни представителей других этнических общностей, их поведению, национальным традициям, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям при сохранении позитивного восприятия своей собственной. Это означает, что для успешной организации учебного процесса в международно ориентированном вузе необходимо наличие двух составляющих: 1) позитивной этнической идентичности, т.е. осознания уникальности и ценности собственной нации, и 2) этнической толерантности, т.е. осознания уникальности и ценности других наций.

Иностранец, приезжающий на обучение в Россию, может не только ничего не знать о русской культуре и обычаях, традициях, национальных стереотипах поведения других студентов, что вполне объяснимо, но и не понимать, для чего ему могут понадобиться эти сведения, если его цель — изучать, например, экономику. Задача преподавателя — объяснить учащемуся важность понимания культуры, традиций не только страны изучаемого языка, но и тех стран, откуда приехали другие студенты группы. Необходимо мотивировать учащихся тем, что полученные знания пригодятся им не только в будущей учебе, но прежде всего в их повседневной жизни в новой лингвосоциокультурной среде.

Современные требования к развитию личности в процессе изучения иностранного языка требуют решения психологических и учебных задач. Это формирование таких характеристик, как автономность в обучении, уверенность в себе, высокая самооценка, развитие социальных навыков и умений работать в интернациональном коллективе.

Личностно ориентированный подход, получивший распространение в современной методике преподавания иностранных языков в рамках личностно-деятельностного подхода к обучению, определяется как «подход к обучению, который выражается в учете возрастных, психологических, профессиональных интересов, возможностей, потребностей учащихся, опоре на принципы дифференциации и индивидуализации обучения, в личностном развитии учащихся» [1. С. 130]. В качестве основополагающих положений личностно-деятельностного подхода рассматриваются такие его базовые принципы, как принцип коммуникативности и принцип обучения в деятельности, а также следующие:

— принцип индивидуализации, включающий принцип адаптивности и принцип психологической комфортности, так как индивидуализация подразумевает достижение высокого уровня психологического комфорта в учебном процессе;

— принцип развития и принцип опоры на предшествующее развитие, а также принцип креативности (развития языковой личности, включающее творческое развитие и саморазвитие предшествующих стратегий и компетенций);

— принцип перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной, индивидуальной (принцип повышения автономности учащегося, который не подразумевает отказа от совместной деятельности учащихся, так как она направлена на усвоение языка как средства общения);

— принцип оценивания, играющий в личностно ориентированном подходе особую роль;

— принцип учета мотивационных процессов [3].

Иностранцы граждане, приезжающие на обучение в Россию, воспитаны в разных традициях, исповедуют разные религии, обладают различными когнитивными стилями и стратегическими компетенциями. Кроме того, многие из них впервые оказываются в условиях интернационального коллектива. Как известно, в методике преподавания РКИ традиционно учитывались принципы обучения, базирующиеся на основе анализа особенностей иностранных учащихся. Так, важное место занимает общедидактический принцип доступности и посильности обучения, в соответствии с которым изучаемый материал по содержанию и объему, а также темп его изучения должны быть посильными для учащихся.

Данный принцип раскрывается в частных принципах обучения:

— принципе учета родного языка и родной культуры учащихся, реализующемся в национально ориентированных учебниках и в «методике национально-языковой ориентации» [2];

— принципе учета языковой подготовки учащихся, предполагающий организацию процесса обучения в соответствии с имеющимся у студентов уровнем владения русским языком, понимаемым при этом как «степень сформированности коммуникативной компетенции, которая позволяет решать на изучаемом языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого знаний, речевых навыков и умений» [6];

— принципе учета возрастных и образовательных особенностей учащихся, в соответствии с которыми построение учебного процесса осуществляется с учетом познавательных интересов и коммуникативных потребностей молодых людей в возрасте 18—24 лет, с учетом специфических особенностей их возрастной психологии, а также уровня их общеобразовательной подготовки;

— принципе учета индивидуальных особенностей учащихся, опора на который требует специального продумывания способов объяснения материала и разработки учебных заданий для разных категорий учащихся.

В связи с тем, что этап довузовской подготовки сопряжен с процессом адаптации иностранных учащихся к новой лингвосоциокультурной среде, в методике преподавания РКИ используется принцип учета адаптационных процессов [5].

Известно, что иностранные учащиеся начинают довузовскую подготовку с высоким уровнем мотивации, который в дальнейшем по ряду причин, в том числе из-за сложности протекания адаптационных процессов, часто снижается. В силу этого выделяют принцип мотивации, предполагающий требование формировать и поддерживать высокую мотивацию иностранных обучающихся.

В условиях довузовской подготовки задача оптимального учета национальных и индивидуальных особенностей может быть успешно решена в рамках личностно ориентированного подхода с опорой на его основные принципиальные положения. Организация личностно ориентированного обучения предполагает использование в учебном процессе таких педагогических технологий, которые способствуют не только накоплению предметных знаний и умений обучающихся, но и постоянному обогащению их учебного и коммуникативного опыта, развитию механизмов самообучения, самоорганизации и саморегуляции каждой лич-

ности. Индивидуализация обучения является одной из самых острых дискуссионных проблем психологии, дидактики, методики. В настоящее время, к сожалению, индивидуализованный подход к обучению нередко только декларируется, но не всегда в полной мере осуществляется на практике.

Главной задачей лично-ориентированного обучения языку сегодня является не адаптация педагогических приемов, а обеспечение возможности технологического выбора учащихся. Однако необходимо отметить следующий немаловажный факт: если индивидуализация заменяет и вытесняет организацию коллективной деятельности, а не дополняет ее, то это будет скорее препятствовать самостоятельному поиску и созданию своего стиля деятельности, развитию индивидуальности. Так, если предложить каждому учащемуся или даже микрогруппе, сформированной с учетом сходства когнитивных стилей, отдельное задание, то это превратит аудиторное занятие в сумму индивидуальных учебных деятельностей каждого студента. На наш взгляд, важным стимулом для реализации лично-ориентированного подхода при изучении языка в коллективных условиях являются социальное сравнение и взаимооценивание, формирующие также и самооценку учащегося. Важно отметить, что учебная деятельность в коллективе создает положительную направленность и мотивацию. Таким образом, индивидуализация обучения не предполагает отказа от групповых форм работы на занятиях по русскому языку, особенно на начальном этапе.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод о том, что наряду с использованием различных технологий лично-ориентированного обучения необходимо взаимодействие учащихся, их совместная деятельность, в ходе которой происходит саморазвитие в межличностных отношениях и во взаимодействии с партнерами в групповой работе, что стимулирует потребность в межкультурном взаимодействии, которое способствует диалогу культур и формированию интернационального коллектива на единых гуманистических базовых ценностях, на органичном сочетании интернационального и национального начал.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Икар, 2009. — 448 с.
- [2] Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Учеб. пос. — М.: Владос, 2001. — 382 с.
- [3] Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты лично-ориентированного подхода к изучению русского языка как иностранного на начальном этапе: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — М., 2007. — 47 с.
- [4] Клобукова Л.П. Актуальные проблемы обучения иностранных учащихся стран Азиатско-Тихоокеанского региона русскому языку как средству делового общения // Вестник АТАПРЯЛ. — 2008. — № 1.
- [5] Сурыгин А.Л. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. — СПб.: Златоуст, 2001.
- [6] Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пос. — М.: Высшая школа, 2003. — 334 с.

LITERATURA

- [1] *Azimov Je.G., Shhukin A.N.* Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam). — M.: Ikar, 2009. — 448 s.
- [2] *Vagner V.N.* Metodika prepodavanija russkogo jazyka anglogovorjashhim i frankogovorjashhim na osnove mezhjazykovogo sopostavitel'nogo analiza: Ucheb. posobie dlja stud. vuzov. — M.: Vlados, 2001. — 382 s.
- [3] *Daver M.V.* Motivacionno-strategicheskie aspekty lichnostno-orientirovannogo podhoda k izucheniju russkogo jazyka kak inostrannogo na nachal'nom jetape: avtoreferat diss. d-ra ped. nauk. — M., 2007. — 47 s.
- [4] *Klobukova L.P.* Aktual'nye problemy obuchenija inostrannyh uchashhihsja stran Aziatsko-Tihookeanskogo regiona russkomu jazyku kak sredstvu delovogo obshhenija // Vestnik ATAPRJaL. — 2008. — № 1.
- [5] *Surygin A.L.* Pedagogicheskoe proektirovanie sistemy predvuzovskoj podgotovki inostrannyh studentov. — SPb.: Zlatoust, 2001.
- [6] *Shhuki A.N.* Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo: Uchebnoe posobie. — M.: Vysshaja shkola, 2003. — 334 s.

ON THE PROBLEM OF OPTIMIZATION OF INTERCULTURAL INTERACTION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (the beginners' stage)

N.M. Rumyantseva, Y.V. Yurova

Russian Language Department № 3
Faculty of Russian Language and Basic sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to the problem of individualization of the educational process and optimization of intercultural interaction in teaching Russian as a foreign language at the beginner's stage.

Key words: student-centered approach, ethnic tolerance, principles of learning, learning process, individualization of learning, intercultural interaction.

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В СТРАНАХ СЕВЕРНОЙ АФРИКИ

О.И. Дагбаева

Кафедра иностранных языков
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается функционирование современного французского языка в ситуации многоязычия в странах Магриба, существенное внимание уделяется анализу лексических особенностей североафриканских франкоязычных блогов.

Ключевые слова: французский язык, Магриб, билингвизм, языковые контакты, заимствования, блоги.

Североафриканское сообщество представляет собой пример сосуществования и смешения языков и вариантов языков. Современная языковая ситуация в бывших колониях Франции (Алжир, 1830—1962; Тунис, 1881—1956; Марокко, 1907—1956; Мавритания, 1908—1960) имеет общие черты: владение жителями двумя и более языками (арабский и его диалекты, берберские и французский язык), распространение и употребление того или иного языка в различных сферах жизни, переключение кода, популярность франкоязычной литературы, наличие активного интеллектуального творчества. Различия заключаются в том, что французский приобретает некоторые специфические особенности, вступая в контакт с местными языками, которые неравномерно распространены на территориях этих стран.

Политика францизации местного населения сталкивалась со множеством препятствий. Одним из них являлось сохранение ислама, поэтому изучение Корана происходило на арабском языке. География распространения французского языка ограничивалась крупными городами и прилегающими территориями, где изначально селились французские колонисты. Языковая ассимиляция наиболее активной части населения сопровождалась развитием двуязычия. После освобождения от колониального господства Франции в середине XX в. французский язык, служивший одним из средств ассимиляции коренного населения колоний, изменил свои функции. Вплоть до настоящего времени французский язык в странах Магриба продолжает претерпевать изменения на разных уровнях в результате влияния лингвистических, социолингвистических и экстралингвистических факторов. Французский язык в странах Северной Африки рассматривается как иностранный, второй или привилегированный иностранный. Как мы отмечали, специфическими признаками языковой ситуации в странах Северной Африки выступают двуязычие или многоязычие, что способствует развитию вариативности французского языка, которая отражается в речевом поведении местных жителей. При рассмотрении языковой ситуации, для которой характерно сосуществование нескольких языковых вариантов (языков или диалектов), невозможно оставить без внимания их

взаимоотношения. Ранее противопоставляемые языки «по своим общественным функциям взаимодополняют друг друга, образуя единую социально-коммуникативную систему» [5].

Во всех рассматриваемых нами государствах официальным языком является классический арабский, который изучается в школе и используется в письменной речи. Средством повседневного устного общения служат диалекты арабского языка с ярко выраженной национальной спецификой: алжирский, тунисский, марокканский и хассания (мавританский диалект арабского языка). Распространены берберские языки: тамазигхт, кабилский, шауйя и др. Европейские языки представлены французским, в меньшей степени английским и испанским.

В Марокко в основном говорят на арабском и тамазигхте (последний в 2011 г. получил статус официального языка), представлены испанский и английский. В Марокко проживает больше берберофонов (около 30% населения), чем в остальных странах Магриба. В Алжире распространены следующие языки: алжирский арабский со своими местными разновидностями (80%), «классический» арабский, берберские 20% (тамазигхт, кабилский, шауйя). Тунис является моноэтнической страной, на арабском говорят 99% населения, и 1% являются берберофонами. В Мавритании распространён диалект хассания, на котором говорят арабо-берберы (80%). Около 20% негроидного населения говорят на африканских языках (пулар, волоф и др.).

Французский и стандартный арабский языки соперничают в таких престижных областях, как образование, управление, торговля, промышленность, СМИ и культура, что выделяет их положение в лингвистической полифонии Магриба. При этом динамика их употребления не постоянна и не равнозначна. Арабский в качестве официального языка имеет преимущество в делопроизводстве, но все же в этих странах французский язык продолжает использоваться в администрации. В частном секторе письменное и устное общение происходит на французском языке. Радио и телевидение выпускают передачи на арабском, тамазигхте, французском, реже — испанском и английском языках. Импортированные фильмы дублируются на французский язык, хотя в последнее время делаются попытки дуближа на арабский. Часть образованной интеллигенции пользуется французским языком для создания национальной художественной литературы и научных трудов. Французский в странах Северной Африки рассматривается как язык международного сотрудничества, который открывает окно в мир более развитых технологий. Однако развитие английского языка как международного языка коммуникации в сфере экономики и бизнеса в странах Магриба может представлять угрозу французскому языку в будущем. Рассматривая вопрос о статусе французского языка и принимая в расчет исторический аспект, можно сделать вывод, что он выступает в роли второго языка и, по определению Л. Месауди, находится в двойственном положении: не воспринимается говорящими «психологически родным языком, но выполняет социальные функции языка работы, обучения и даже олицетворяет успех и интеграцию в элитарное общество» [10] (перевод наш — О.Д.).

Следует отметить сложность ситуации в образовательной системе Марокко, где только около 50% грамотного населения в возрасте от 10 лет владеют письмен-

ным арабским и иностранным языками (в основном французским). Здесь сказывается вытеснение арабского языка из области образования в период колонизации, когда количество интеллигентов, использующих классический арабский язык, стало меньше. Выбор языка преподавания также является важным аспектом. В реальности получается, что классический арабский и французский, являясь престижными языками, изучаются в школах и университетах, а в повседневной жизни говорят на марокканском диалекте. В школе предметы преподаются на арабском языке, а на уровне высшего и профессионального образования доминирует французский язык, особенно в научной, медицинской и технической областях. Активные сторонники реформы образования требуют кодификации марокканского диалекта и его использования в качестве языка образования. Так как французский язык служит важным способом связи с внешним миром, в странах Магриба его часто используют для создания интернет-блогов. Североафриканская франкоязычная блогосфера находится на стадии развития, число пользователей Сети увеличивается с каждым годом. Многие блоги посвящены исламу, который является неотъемлемой частью арабской культуры. Существует большое количество блогов, посвященных культуре и географии этих стран, национальной кухне и рецептам, моде и музыке. Особое место уделяется социальным и экономическим проблемам общества.

Наряду с французским языком элита этих стран использует разновидность французского, которую местные жители приспособливают к особенностям своего языка, придавая ей местный колорит. Исследователи вводят специальные термины для обозначения лексических единиц, отсутствующих в словарном составе французского языка Франции: «тунисизмы», «алжиризм». По классификации В.М. Дебова, эти лексемы были заимствованы из арабского языка и в основном имеют одно значение; являются однокоренными словами арабизмов, построенными по французским моделям; появились путем словообразования на основе материала французского языка [3]. В результате постоянного контакта с арабским языком французский значительно пополнился арабизмами. Культурные различия между арабами и французами огромны, и французский язык, естественно, пользуется средствами арабского языка при описании местных реалий и понятий.

Первая группа арабизмов включает заимствования из литературного арабского языка, который в этих странах является официальным. Ко второй группе относятся арабизмы, взятые из разговорных диалектных форм арабского языка. Заимствования из литературного арабского языка в основном связаны с религиозной и политической тематикой: мусульманские праздники (Achoura, Aid el Fitr и др.), молитвы и ритуалы (asr, hadj и др.) «Pour les 28.000 pèlerins algériens concernés par le *Hadj* cette année, l'heure est aux préparatifs» [12].

Заимствования из арабских диалектов более многочисленны, так как в повседневной жизни жители Северной Африки говорят на диалектах: *aklé* (из хассания) означает место, трудное для прохождения; *haouli/aouli* (из хассания) — материя около 3,5 метров, используемая для тюрбанов [11]. Заимствования, пришедшие из марокканского диалекта: традиционные музыкальные инструменты *bendir* (барабан), *oud* (флейта) и другие «Lundi dernier, M. Abdelilah Benkirane se gaussait de

plus de la moitié de la population marocaine en comparant les Amazighs à des “joueurs de *bendirs*”, adeptes de la frugalité et de la danse...» [15]; национальные блюда: *tajine* (мясное рагу), *kefta* (мясные или рыбные шарики): «Un *tajine* goûteux et très simple à faire, j'ai emprunté cette recette de chez ma chère Samar du délicieux blog *Mes inspirations culinaires*» [14]. Заимствования, используемые для номинации предметов одежды, также распространены во французском языке Магриба, например: *babouche* (тапочки), *chèche*, *daga* (вид широкой мужской одежды) и другие. «Voici une de mes premières réalisations “couture”: des *babouches* réalisées de A à Z que l'on peut décorer de milles et une manières» [13].

Для двуязычия и многоязычия характерно смешение языков в одном потоке речи. Переключение кода французский язык — арабский язык (берберские и другие местные языки) является очень частым явлением. Сильное влияние французского языка при контактах с другими языками, в которых существует большое количество заимствований из французского языка, облегчает переключение кода. Основой при смешении языков выступают диалекты арабского языка, при этом говорящие могут в полной мере владеть обоими языками, но смешивать коды неосознанно и спонтанно. При переходе с одного языка на другой в разных коммуникативных ситуациях отмечают представителей обоих полов, разных возрастов, разного уровня образования и разнообразных социо-профессиональных кругов.

После достижения независимости стран Северной Африки французский язык сохраняет свои позиции благодаря демократизации образования, сохранению контактов с Францией, наличию франкоязычных СМИ и телевидения. В частности, благодаря сети Интернет число пользователей которой увеличивается с каждым годом, французский сегмент Интернета в странах Магриба также растет. С одной стороны, французский язык теряет свои позиции по политическим и идеологическим причинам, с другой стороны, его влияние на местные языки неоспоримо.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Дебов В.М.* Североафриканская франкофония (К типологии социолингвистических ситуаций) // Вестник Ивановского государственного университета. — Иваново, 2001. — С. 77—83.
- [2] *Дебов В.М.* Арабский лексический элемент во французском языке Марокко (К проблеме интерференционного воздействия арабского языка) // Вестник Ивановского государственного университета. — Иваново, 2002. — Вып. 1. — С. 83—86.
- [3] *Дебов В.М.* Словарь особенностей французского языка в Алжире. — Иваново: Ивановский государственный университет, 1996. — 140 с.
- [4] *Завадовский Ю.Н.* Арабские диалекты. — М.: Изд-во восточ. лит-ры, 1962. — 131 с.
- [5] *Чередниченко А.И.* Язык и общество в развивающихся странах Африки. — Киев, 1983. — 166 с.
- [6] *Черкасова А.П.* Арабская лексика французского языка стран Магриба, особенности ее адаптации // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. — 2013. — Т. 13. — Вып. 2. — С. 13—16.
- [7] *Черкасова А.П.* Арабские заимствования во французском языке Франции и магрибском варианте французского языка. — Воронеж, 2013.
- [8] *Fouzia Benzakour.* Le français au Maroc. — 2000.
- [9] *Habiba Naffati, Ambroise Queffélec.* Le français en Tunisie. — 2004.

- [10] *Leila Messaoudi*. La langue française au Maroc. Fonction élitaire ou utilitaire? / Pratiques innovantes du plurilinguisme. Émergence et prise en compte en situations francophones. Paris. Éditions des archives contemporaines. — 2011.
- [11] *Bah Ould Zein, Ambroise Queffélec*. Le français en Mauritanie. — Edicef, 1997.
- [12] URL: <http://www.algerie-focus.com/blog/2014/08/hadj-20141435-premiers-departs-dans-moins-de-2-semaines/>.
- [13] URL: <http://alhaaq.over-blog.net/article-2538520.html>.
- [14] URL: <http://www.auxdelicesdupalais.net/article-tajine-kefta-a-la-marocaine-104579086.html>.
- [15] URL: <http://lnt.ma/blog/fahd-yata/le-maroc-du-bendir-et-de-tinghir/>.

LITERATURA

- [1] *Debov V.M.* Severoafrikanskaya frankofoniya (K tipologii sociolingvistichekikh situacij) // Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ivanovo, 2001. — S. 77—83.
- [2] *Debov V.M.* Arabskij leksicheskij element vo francuzskom yazy'ke Marokko (K probleme interferencionnogo vixdejstviya arabskogo yazy'ka) // Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ivanovo, 2002. — Vy'p. 1. — S. 83—86.
- [3] *Debov V.M.* Slovar osobennosti francuzskogo yazy'ka v Alzhire. — Ivanovo: Ivanovskij gosudarstvenny'j universitet, 1996. — 140 s.
- [4] *Zavadovskij Yu. N.* Arabskie dialekty'. — M.: Izdatelstvo vostochnoj literatury', 1962. — 131 s.
- [5] *Cherednichenko A.I.* Yazy'k i obshhestvo v razvivayushhihsya stranah Afriki. — Kiev, 1983. — 166 s.
- [6] *Cherkasova A.P.* Arabskaya leksika francuzskogo yazy'ka stran Magriba, osobennosti eyo adaptacii // Izvestiya Saratovskogo universiteta. — Ser. Filologiya. Zhurnalistika. 2013. — T. 13. — Vy'p. 2. — S. 13—16.
- [7] *Cherkasova A.P.* Arabskii zaimstvovaniya vo francuzskom yazy'ke Francii i magribskom variante francuzskogo yazy'ka. — Voronezh, 2013.
- [8] *Fouzia Benzakour*. Le français au Maroc. 2000
- [9] *Habiba Naffati, Ambroise Queffélec*. Le français en Tunisie. 2004
- [10] *Leila Messaoudi*. La langue française au Maroc. Fonction élitaire ou utilitaire? / Pratiques innovantes du plurilinguisme. Émergence et prise en compte en situations francophones. — Paris: Éditions des archives contemporaines, 2011.
- [11] *Bah Ould Zein, Ambroise Queffélec*. Le français en Mauritanie. — Edicef, 1997.
- [12] URL: <http://www.algerie-focus.com/blog/2014/08/hadj-20141435-premiers-departs-dans-moins-de-2-semaines/>.
- [13] URL: <http://alhaaq.over-blog.net/article-2538520.html>.
- [14] URL: <http://www.auxdelicesdupalais.net/article-tajine-kefta-a-la-marocaine-104579086.html>.
- [15] URL: <http://lnt.ma/blog/fahd-yata/le-maroc-du-bendir-et-de-tinghir/>.

PECULARITIES OF LANGUAGE SITUATION IN NORTH-AFRICAN COUNTRIES

O.I. Dagbaeva

Foreign Languages Department

Philological Faculty

Peoples' Friendship University of Russia

Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article considers the functioning of modern French in a multilingual situation in Maghrebian countries, some lexical features of North-African blogs in French are under analysis.

Key words: French, Maghreb, bilingualism, language contacts, loan words, blogs.

ОСНОВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА РОССИИ В КИТАЕ

Г.Н. Трофимова, А.Ю. Рязанова

Кафедра массовых коммуникаций
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье раскрываются основные предпосылки формирования имиджа современной России в Китае. Рассматривая общие проблемы конструирования образа России в условиях становления информационного медиапространства, авторы подробно останавливаются на особенностях СМИ в качестве инструмента мягкой силы воздействия на формирование странового имиджа на примере взаимоотношений России и Китая.

Ключевые слова: страновой имидж, мягкая сила воздействия, образ, медиапространство, Россия, Китай, СМИ.

В условиях глобализации и становления единого информационного всемирного медиапространства от имиджа, репутации России в значительной степени зависят эффективность и успешность осуществления планов ее развития. Необходимо разрабатывать и последовательно осуществлять специальную имиджевую политику, и в этом контексте имидж приобретает значимость одного из важнейших ресурсов «мягкой силы», призванной продвигать государственные интересы. Широкое распространение получили такие понятия, как «имидж государства», «маркетинг имиджа», «раскрутка имиджа», «национальный бренд» и др., посредством которых государство на международной арене позиционируется как некий информационно-имиджевый продукт. Однако, как бы ни были сильны национальные имиджмейкеры, существенную силу имеют и те внутренние ресурсы в каждой стране, которые формируют имидж России вдали от нее, по своим собственным меркам и представлениям.

Страновой бренд России — это целенаправленно сформированный образ ее территории, обладающий определенными ценностными характеристиками и призванный оказывать воздействие на потребителей с целью обеспечения ее конкурентоспособности и привлечения дополнительных ресурсов. Имидж Российской Федерации в мировом политическом пространстве формируется на основе представлений о государстве в сознании действующих субъектов мировой политики, принимающих международные политические решения. Имидж и репутация России становятся реальным и чрезвычайно важным ресурсом экономики, играют все большую роль в отечественных и зарубежных общественно-политических и деловых кругах в продвижении общегосударственных и региональных внешнеэкономических и политических проектов, налаживании партнерских отношений. Происходит это в связи с ростом значения информации для обеспечения конкурентных преимуществ России как хозяйствующего и политического субъекта.

Цель формирования странового бренда — это «доброе имя» России как страны, которое, безусловно, должно способствовать решению ряда вопросов, важных

для интенсивного развития ее территории: привлечению инвестиций (в том числе иностранных) и трудовых ресурсов, расширению рынков сбыта продукции региональных производителей, развитию въездного туризма. В то же время нельзя забывать о том, что решение этих задач сегодня невозможно без успешного позиционирования в информационном пространстве. Чрезвычайно важным является взгляд на Россию через призму национально-культурного восприятия страны-реципиента.

Россия вызывает особенный интерес во многих странах мира. Ее образ в разных странах имеет схожие характеристики и давнюю историю. В формировании иностранного образа России (как и любой другой страны) большую роль играют устоявшиеся стереотипы, которые экономят мыслительные усилия человека. Воплощение их в визуальном формате карикатур или комиксов еще больше освобождает аудиторию от необходимости дополнительных мыслительных усилий для формирования собственного мнения. На формирование образа влияет множество факторов: расовые различия, географический, этнопсихологический, социокультурный и т.д. Не менее существенное влияние оказывают негативные психологические установки, выражающиеся в потенциально присутствующих иррациональном страхе и ненависти к людям иного народа, расы, веры, выходцам из других регионов и социальных групп (ксенофобия). В силу многих исторических причин русофобия всегда существенным образом проявлялась у разных стран и народов.

Среди проблем формирования и развития странового имиджа России существенное место занимает проблема инструментария. Еще в середине XX века ряд известных ученых, размышляя над этой проблемой, пришли к выводу о том, что все мировые империи, которые использовали лишь инструменты «жесткой силы», потерпели крах. И это неудивительно, ведь на рубеже XX—XXI вв. мир вступил в эру построения нового общества, для которого характерно объединение всех государств в единое информационное глобальное пространство, во всемирную «деревню» [1]. В связи с этим активно развивается роль гибких факторов, особое место отводится влиянию «мягких» инструментов, которые смогли значительно повлиять на систему международных отношений и на формирование имиджа страны. Американский исследователь Джозеф Най предложил делить ресурсы, доступные государствам, на те, которые служат принуждению («жесткая сила»), и те, которые опираются на убеждение («мягкая сила») [2. С. 16]. Концепция «мягкой силы» стала особенно популярной и притягательной, поскольку утверждает, что добиться желаемых результатов можно силой собственной привлекательности, а не через угрозы или принуждение.

Особенность современного этапа мирового развития состоит в том, что глобализационные трансформации и кризисы захватили все сферы существования человека и общества: экономику, политическую, социокультурную и духовную сферы, идеи и образы, мысли, экологию и др. Процессы взаимных столкновений культур, верований, укладов жизни сопровождаются их взаимопроникновением, расширением доступа к социальному или иному опыту других народов. В 1990 г.

в своей книге «Обязаны быть лидером» Дж. Най сформулировал концепцию «мягкой силы», которая подразумевает «продвижение интересов и подходов путем убеждения и привлечения симпатий к своей стране, основываясь на ее достижениях не только в материальной, но и духовной культуре и интеллектуальной сфере» [3]. Источниками «мягкой силы» являются ценности, культура и политика. При этом отношение к культуре страны — это важный ресурс «мягкой силы». Культура в данном контексте понимается и как высокое искусство, куда можно отнести в первую очередь театр, живопись, литературу, музыку, балет, и как культура массовая, включающая в себя кухню, стиль одежды и многое другое. Дж. Най отмечает, что эта теория не стремится решить все внешнеполитические задачи сразу, она всего лишь убедительно доказывает, что часть задач во внешней политике сегодня гораздо эффективнее можно решить с помощью «мягкой силы», а не «жесткой» [4. С. 18].

Международные события последних десятилетий наглядно показывают, что экономическое и военное преимущество далеко не всегда является гарантией военно-политического контроля над тем или иным регионом или страной. Ключевым фактором формирования образа России за рубежом выступает система СМИ. Несомненный интерес являет собой исследование особенностей формирования имиджа России в китайской прессе. Это связано с определенным противоречием: официальная информационная повестка дня пытается представить Китай как дружественное России государство или почти как союзника. Очень часто образ Китая используется в противовес Западу (прежде всего в ценностном и цивилизационном отношении). Официальная СМИ-повестка показывает Китай как эталон модели экономического развития при жесткой авторитарной власти.

Средства массовой информации всегда были и остаются основными конструкторами имиджа страны, особенно это актуально в отношении России, где СМИ приняли на себя большую идеологическую, организационную, пропагандистскую и публицистическую нагрузку. Процесс конструирования имиджа имеет особенности, обусловленные целым комплексом установочных социокультурных факторов не только страны-посланника, но и страны — реципиента имиджа. При этом в формировании и трансформации имиджа государства ключевую роль приобретают именно средства массовой информации государства — реципиента имиджа. Будучи представителями массовой аудитории своей страны, они формируют «политическую повестку дня», с одной стороны, сообразуясь с ее интересами и предпочтениями, а с другой — сами привлекают внимание аудитории к определенным событиям или явлениям, опираясь при этом на определенные технологии «включения» мифологического и стереотипного сознания. Производство международных новостей как основного средства конструирования имиджа иностранного государства также происходит под воздействием многих социально-политических и экономических факторов, являющихся, по сути, скрытыми механизмами управления деятельностью СМИ.

Проблема конструирования имиджа России особенно актуальна для ее взаимоотношений с современным Китаем. С одной стороны, на современную Россию экстраполируются черты СССР — страны, с которой у Китая имеется долгая и слож-

ная история взаимоотношений, от тесно дружеских до откровенно враждебных, а с другой — трудности и противоречия постсоветского этапа развития. С начала 2000-х гг. дружеские отношения РФ и КНР все больше развиваются и поддерживаются различными совместными мероприятиями международного характера (2004 г. — «Год дружбы российской и китайской молодежи», 2006 г. — автопробег «Пекин — Москва: маршрут дружбы», проведение перекрестных годов «Год России в Китае» и «Год Китая в России», подписание ряда договоров, нацеленных на расширение контактов, укрепление дружбы и взаимопонимания между двумя государствами).

С 2004 г. Китай и Россия заговорили о необходимости усиления роли СМИ России и Китая в укреплении дружеских взаимоотношений двух стран. Между тем восприятие России в Китае отнюдь не однозначно. Китай рассматривает своего «северного соседа» исключительно как поставщика ресурсов (энергетических и пр.), и вся геополитика Китая в отношении России строится только на этом. В имиджевой политике России по отношению к целевым группам китайского общества существует ряд слабо востребованных до настоящего времени ресурсов: мало используется потенциал китайской диаспоры в России, плохо поддерживаются электронные ресурсы на китайском языке, недостаточно используются другие инструменты «мягкой силы». Для формирования положительного имиджа России в Китае субъектам политического управления необходимо определить основные векторы имиджевой политики России относительно различных целевых групп в Китайской Народной Республике. Структурным стержнем имиджа России может стать образ надежного соседа, рассматривающего Китай и другие страны Юго-Восточной Азии в качестве равноправных стратегических партнеров. Необходимо также активнее использовать позитивный опыт совместного исторического развития двух братских народов, развивать разнообразные двусторонние экономические, образовательные, культурные и другие проекты народной дипломатии. Безусловно, необходима очень активная работа по трансформации сложившихся стереотипов, которые продолжают сохранять устойчивость в массовом сознании китайцев.

Таким образом, в современных условиях развития мирового сообщества для формирования имиджа государства за рубежом особое значение приобретают инструменты мягкой силы воздействия и прежде всего национальных СМИ как ведущего конструктора имиджа зарубежного государства. Формирование имиджа России в Китае происходит под воздействием различных факторов, обусловленных как исторически сложившимися отношениями России и Китая, так и современным состоянием этих взаимоотношений, а также особенностями национально-менталитета и традиционных культурных китайских ценностей. В последние годы в России наблюдаются не только единичные случаи эффективного имиджевого позиционирования при помощи СМИ отдельных территорий, но и первые предпосылки формирования последовательной, системной и долговременной имиджевой стратегии всего Российского государства. Необходимо проводить постоянную грамотную корректировку, обновление этой стратегии, что позволит усилить интенсивность присутствия этой позиции в китайских средствах массовой информации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Маклюен М.* Понимание Медиа: Внешние расширения человека. — М., Жуковский: Канон-Пресс-Ц; Кучково поле. — 2003. — 464 с.
- [2] *Най Дж. С.* Гибкая власть. — М.: Фонд социо-прогностических исследований «Тренды», 2006. — 224 с.
- [3] *Nye J.S.* Bound to lead: the changing nature of American power. Basic Books, 1990. — 336 p.
- [4] *Пономарева Е.* Железная хватка «мягкой силы» // *Однако*. — 25.02.2013. — № 06 (155). — С. 16—24.

LITERATURA

- [1] *Makljuen M.* Ponimanie Media: Vneshnie rasshirenija cheloveka. — M., Zhukovskij: Kanon-Press-C; Kuchkovo pole. — 2003. — 464 s.
- [2] *Naj Dzh. S.* Gibkaja vlast'. — M.: Fond socio-prognosticheskikh issledovanij «Trendy», 2006. — 224 s.
- [3] *Nye J.S.* Bound to lead: the changing nature of American power. Basic Books, 1990. — 336 p.
- [4] *Ponomareva E.* Zheleznaja hvatka «mjagkoj sily» // *Odnako*. — 25.02.2013. — № 06 (155). — S. 16—24.

MAIN PREREQUISITES FOR FORMATION OF IMAGE OF RUSSIA IN CHINA

G.N. Trofimova, A.Yu. Ryazanova

Mass Communications Department
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6 Moscow, Russia, 117198

The article describes the basic prerequisites for the formation of modern image of Russia in China. Considering the general problem of constructing the image of Russia in the development of information media space, the author expands on the features of the media as an instrument of soft power influence on the formation of the country's image as an example of relations between Russia and China.

Key words: country image, soft power, image, media space, Russia, China, mass media.

ЯЗЫК, РЕЧЬ, ДИСКУРС В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

КОГНИТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

А.Д. Дейкина

Кафедра методики преподавания русского языка
Филологический факультет
Московский педагогический государственный университет
ул. Малая Пироговская, 1, Москва, Россия, 119991

В статье обосновывается усиление когнитивной направленности в изучении русского языка, приводятся примеры когнитивных заданий и приемов организации активной мыслительной деятельности.

Ключевые слова: когнитивный подход, теоретическое мышление, интеллектуальные способности, когнитивные задачи, понимание смыслов.

Продуктивность процесса получения информации в учебном дискурсе во многом зависит от когнитивной потребности человека в новых знаниях и сведениях. Обучающиеся, получающие одинаковый уровень подготовки по предмету, дифференцированы по совокупности приобретенных ими знаний, умений и навыков не столько в количественном, сколько в качественном отношении. Существующие в представлениях учащихся характеристики знаний, умений и навыков трактуются ими с большей или меньшей точностью и с разной мерой понимания. Приоритетность качества подготовки обучающихся требует акцента на понимание изучаемого, на преодоление барьеров понимания.

Изучение русского языка с позиций когнитологии связано с усилением внимания к учебной коммуникации, позволяющей рассмотреть предмет изучения (понятия, структуру, семантику, функцию, лингвистические и речевые явления) глубже, опираясь на специально организованные коммуникативно-когнитивные ситуации. Корректность когнитивно-семантического направления в обучении родному языку состоит в выборе доступных для школьников содержания и форматов учебного процесса, проясняющего суть проблемы, во внимании к развитию теоретического мышления наравне с эмпирическим. По В.В. Давыдову, теоретическое мышление связано с исследованием понятий, с содержательными обобщениями, откры-

вающими «некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого» [1. С. 66].

Актуально рассматривать и обеспечивать в обучении предмету личностные достижения учащихся, складывающиеся в процессе учебной деятельности, субъектом которой является сам учащийся. Развивая навыки мыслительной деятельности, ученик совершенствует свои интеллектуальные способности. Важно выстраивать субъект-субъектные отношения учителя и учеников, учащихся друг с другом в урочной и внеурочной деятельности, формировать свойства зрелой личности, одним из которых является интеллектуальность, т.е. развитый интеллект личности со способностями к анализу, синтезу, сравнению, обобщению, сопоставлению, другими словами, к абстрактно-теоретическому мышлению.

Для развития интеллекта в обучении русскому языку следует обратить внимание на когнитивно-семантическое направление, представленное познавательными (когнитивными) методами. Термин «когнитивный» отнюдь не случайный в современной методике, им подчеркивается осознанность и глубина знаний, самостоятельность мысли в процессе познания, способность видеть сходства и различия изучаемых явлений.

Когнитивная концепция языка состоит в определении когнитивного состава знаний и когнитивно-базовых функций обучения. В обеспечении результативности когнитивной методики важная роль отводится когнитивным задачам (проблемным вопросам, познавательным задачам, поисковым ситуациям и др.) и приемам, организующим активную деятельность в области познания (моделированию, анализу, синтезу, эксперименту и др.).

Ядром инновационного когнитивного подхода (подхода как базисной категории методики) является отношение знаний к объективной реальности.

Приведем пример заданий, связанных с определением и пониманием лексического значения слов «труд», «надежда», «подвижник». Каждое из этих слов многозначное. Так, слово «труд» имеет четыре значения. Выясняем, знают ли обучающиеся все четыре значения, как соотносят свои толкования с практикой употребления. Задание сформулировано следующим образом:

Слово «труд» многозначное, у него четыре значения, назовите эти значения. Подкрепите каждое толкование одним из данных словосочетаний: *умственный труд*; *тяжелый труд*; *не дал себе труда подумать*; *список трудов*.

В ответах учащихся — старших подростков объем значений данного слова сужен, словосочетания почти не дифференцируются по значению слова «труд». Второе задание к слову «надежда» дано без подсказок:

Что такое надежда? Объясните значения этого слова. Составьте предложения.

Результат тот же: есть только приблизительное знание слова. Третий пример задания:

Какого человека называют подвижником? Приведите пример подвижничества в какой-либо области знаний, труда. Ради чего, на ваш взгляд, человек становится подвижником?

В ответ та же неопределенность смысла: *это когда кто-то что-то двигает вперед*. Дополнительные смыслы, связанные с полной самоотдачей, с бескорыстием, со служением делу, не отражены в ответах.

Анализ содержания словарных статей связан с осмыслением структуры статьи и извлечением из нее информации. Приведенные примеры показывают, что значения многозначного слова не разводятся, не конкретизируются, сохраняется только общий, весьма приблизительный смысл, нивелируются различия слова в разных словосочетаниях. Слово присутствует в лексиконе учащихся, но оно недостаточно интеллектуально освоено. В личностном тезаурусе учащихся слова, отражающие в определенной мере культурные предпочтения, жизненное кредо, не нашли ясного толкования.

Для когнитивно-семантического подхода важны две стороны в отношении к изучаемому языку: во-первых, язык как объект изучения в его формальных структурах, во-вторых, понимание смыслов, передаваемых средствами языка. Так, в учебнике русского языка для средней школы (научный редактор М.В. Панов) авторы обращают внимание на синонимические конструкции: *Он скучал. — Ему было скучно. Он грустил. — Ему было грустно. — Ему взгрустнулось*. Проанализировать сходное и различное в таких предложениях — значит материализовать в своем сознании формальные (грамматические) и смысловые (семантические) значения, учиться видеть разнообразие в способах выражения смыслов. Русский язык как учебный предмет дает возможность показать специфичность лексики, морфологии, синтаксиса. К примеру, определенная синтаксическая структура предложения, передавая одно и то же явление окружающей действительности, по-разному его концептуализирует, возникают разные модели языка и, соответственно, разные способы представления реальности. Если у учащихся развито чувство языка, они оценят и то, как хорошо переданы фрагменты действительности у Пушкина: *Смеркалось, подали свечи, Кирилл Петрович сел играть в бостон с приезжими соседями*. Или у Ю. Олеши: *Странно смотреть на слона! Грозное животное. Оно вырывает деревья с корнем. Ни один хищник не нападает на слона*.

Основные суждения выводятся из жизненной реальности, в процессе познания складывается мировосприятие. «Пороги восприятия» у разных людей различны и по количеству воспринимаемой информации, и по качеству ее функциональной целесообразности. Языковая система открыта для познания, и она же обеспечивает познание жизни.

Мотивация — изучить языковое явление — часто оказывается оторванной от потребностей носителя языка. Поясним на примере упражнения из учебника «Русский язык» для 8 класса (научный редактор Н.М. Шанский): в задании приведены слова «я», «помню», «мгновение», «чудное», «гений», «красота» (слова известных пушкинских строчек) и предложено составить свои предложения; учащиеся составили предложения по форме правильно, но смысла в них не было (типа «Я гений», «Я буду гением», «Мой товарищ готовится стать гением»), так как они оторваны от реальности, не отражают реальные ситуации, более того, при-

нижают смысловую сущность слова и других смысловых единиц. В то же время упражнение на сопоставление языковых единиц типа: *Составьте предложения, используя вместо глагола «быть» другие слова: «казаться», «представляться», «оказаться»* — вызывает естественный интерес учащихся к языку (в упражнении было предложение *Он был хорошим пловцом*. Стало: *Он казался хорошим пловцом* и др.).

Подобные упражнения формируют, помимо элементарных представлений, умение осуществлять языковые обобщения, в частности грамматические. В этом познавательном (когнитивном) процессе происходит речевое развитие обучающихся, наиболее эффективное, если учащиеся вовлекаются в активную речевую работу: уточнение синтаксических конструкций, совершенствование строя речи, преодоление разнообразных грамматических ошибок, сознательное оперирование языком. Новый подход охарактеризован Л.А. Тростенцовой с позиций современных теорий семантического синтаксиса: усилено внимание к семантике языковых единиц, к языковым средствам отражения действительности и формированию навыков грамматического владения языком и речью. Новый подход к изучению русского языка на функционально-семантической основе активно реализуется в учебниках по русскому языку (5—7 классы), а с 2002 г. в учебниках 8—9 классов (научный редактор Н.М. Шанский). Л.А. Тростенцова отмечает особенности реализации нового подхода: повышение интереса к грамматическим значениям, выявление сущности языковых категорий, наблюдение над их функционированием в речи, установление связей между разделами, работа по использованию в речи разных грамматических форм на основе обобщенных понятий (например, части речи, морфологические признаки частей речи и др.), т.е. понятий наиболее широкого объема [4. С. 150—156]. То же в курсе синтаксиса: смысл, соотносительность с фрагментом окружающей действительности становится центральным, ведущим, обобщающим понятием при изучении всех синтаксических явлений. По И.М. Кобозевой, есть две концепции лингвистической семантики: узкая (речь идет о значениях единиц языка и построенных из них языковых выражений) и широкая (рассматривается, наряду со значением, смысл языковых выражений в конкретных условиях их употребления) [2. С. 14]. «Существенно признание соотносительности предложения с миром действительным или воображаемым», — отмечает Л.А. Тростенцова [3. С. 48] и далее пишет: «Изучение синтаксического строя русского литературного языка и осознанное употребление в речи синтаксических средств становится для ученика когнитивно (мыслительно) — коммуникативным». Для обозначения соотносительности предложения и действительности в новых учебниках по русскому языку для 8 класса (научный редактор Н.М. Шанский) выбрано понятие среди следующих: ситуация, фрагмент действительности, явление, состояние, событие. Это понятие — фрагмент действительности.

В методических исследованиях конца XX — начала XXI вв. прослеживается взаимосвязь разных подходов (структурного, функционального, когнитивного), взаимосвязь речевого (языкового) и интеллектуального развития на основе исходных форм мышления (наглядно-умственного, наглядно-образного, словесно-логического), что указывает на перспективы методической науки.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996.
- [2] Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. — М., 2000.
- [3] Обучение русскому языку в 8 классе: Метод. рекомендации к учебнику для 8 классов общеобразовательных учреждений / Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, И.А. Шеховцова. — М.: Просвещение, 2003.
- [4] Теория и практика обучения русскому языку: Учеб. пособие / Е.В. Архипова, Т.М. Воителева, А.Д. Дейкина и др. / Под ред. Р.Б. Сабаткоева. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 2007.

LITERATURA

- [1] Davy'dov V.V. Teoriya razvivayushhego obucheniya. — M.: INTOR, 1996.
- [2] Kobozeva I.M. Lingvicticheskaya semantika. — M., 2000.
- [3] Obucheniye russkomu yazy'ku v 8 klasse: Metod. rekomendacii k uchebniku dlya 8 klassov obshheobrazovatel'ny'ch uchrezhdenij / L.A. Trostencova, T.A. Lady'zhenskaya, I.A. Shehovcova. — M.: Prosveshheniye, 2003.
- [4] Teoriya i praktika obucheniya russkomu yazy'ku: Ucheb. posobiye / E.V. Arhipova, T.M. Voitелеva, A.D. Dejkina i dr. / Pod red. R.B. Sabatkoyeva. — 2-ye izd., ispr. i dop. — M.: Akademiya, 2007.

COGNITIVE-SEMANTIC TENDENCY IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

A.D. Dejkina

Philological Faculty
Moscow Pedagogical State University
Malaya Pirogovskaya str., 1, Moscow, Russia, 119991

In the article intensification of cognitive tendency in teaching Russian Language is proved, the examples of cognitive tasks and techniques of organization of students' mental activity are presented.

Key words: cognitive approach, theoretical thinking, intellectual abilities, cognitive tasks, understanding of meanings.

КАТЕГОРИЯ ИНТЕНСИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

Н.В. Соколова

Кафедра русского языка
Медицинский институт
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

В.В. Воробьев

Кафедра русского языка
Юридический институт
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена анализу некоторых продуктивных интенсификаторов в современном русском медийном дискурсе, трактуемых в аспекте теории функциональной грамматики. Рассматриваются нормативные аспекты и новые явления в сфере употребления интенсификаторов в медиаречи.

Ключевые слова: интенсивность, интенсификатор, функционально-семантическое поле, медийный дискурс.

Говоря об оценочных структурах разных типов, авторы получившего широкую известность труда «Теория функциональной грамматики» обращают внимание на то обстоятельство, что «анализ оценочной тематики таких высказываний в отношении к описательному плану содержания показывает, с одной стороны, зону четко выраженных относительных сравнений, а с другой — зону нормативных абсолютных оценок, включая чисто эмоциональные, а также неустойчивость этого разграничения. Взаимодействие формы с оценочными и дескриптивными элементами высказывания делает возможным выражение тонких оттенков оценочных суждений и служит для передачи как объективно-рациональной, так и субъективно-характеризуемой ситуации» [7. С. 152].

Функционально-семантическое поле интенсивности («предельности» в понимании А.В. Бондарко) включает в себя, например, такие интенсификаторы, как *самый, очень, абсолютно, весьма, достаточно, довольно*, функционирование которых в современном медийном дискурсе будет интересно проследить.

В последние десятилетия экспрессивные высказывания, выходящие за рамки нормативного словоупотребления, перестали быть принадлежностью бытовой речи, они звучат по радио, с экрана телевизора. Это явление стало настолько распространенным, что исследователи медийного дискурса ставят вопрос об экспансии разговорности в современных СМИ [4; 5]. Действительно, проникновение разговорных и просторечных элементов в язык радио и телевидения стало яркой приметой современного медийного дискурса.

С одной стороны, это явление связано с тем, что в эфире значительное место теперь занимает спонтанная устная речь с характерными для нее ошибками в со-

четаемости слов и в образовании форм слов [4. С. 82]. С другой стороны, журналисты и их гости, говорящие в микрофон, стремятся в первую очередь выразить свое отношение к сообщаемому, дать субъективную оценку информации, что часто невозможно сделать без выражения оценки ситуации как максимально хорошей, так и максимально плохой, т.е. для выражения превосходной степени качества. Такая субъективная оценка выражается при помощи экспрессивных средств различных уровней языка. Вполне закономерно авторы «Теории функциональной грамматики» пришли к выводу о том, что «субъективно-характеризуемая информация вытесняет из живой современной речи объективно-рациональную информацию» [7. С. 1].

Трудно не согласиться с В.В. Виноградовым, который, анализируя употребление форм превосходной степени, еще в середине XX века пришел к выводу о том, что для стремящегося выразить свое мнение «по отношению к “лучшему” и “худшему” никакое усиление качества не кажется преувеличенным» [1. С. 216]. И в современном медийном дискурсе мы обнаруживаем примеры, подтверждающие правоту В.В. Виноградова (1):

1. В СССР сложился *очень превосходный кинематограф* (интервью с С. Бабуриним).
2. Работа в Думе — *очень жуткая работа* (интервью на радио «Эхо Москвы).
3. *Очень замечательно*, мама («Модный приговор»).
4. *В самое ближайшее время* договор будет подписан (ведущий радиостанции «Эхо Москвы»).
5. Докапываться до *самых мельчайших подробностей* его подсознательной жизни (из беседы с психологом на радио «Эхо Москвы»).

Во всех приведенных примерах интенсификаторы (очень, самый) избыточны и не соответствуют норме сочетаемости слов в первых трех случаях, нормам образования форм слов — в остальных. Конструкциями «в самом лучшем случае», «самый худший вариант» пестрят радио- и телепередачи. В свое время, приведя значительное количество примеров, когда классики русской литературы от Н.М. Карамзина до В.В. Маяковского использовали подобные «дефектные» конструкции форм превосходной степени прилагательных, В.В. Виноградов выражал надежду на то, что они «малоупотребительны и расцениваются как погрешность» [1. С. 211]. При этом ученый заметил, что слово «ближайший» частично «выпало из системы форм сравнения» слова «близкий» [1. С. 212]. Таким образом, мы наблюдаем процесс семантического расхождения двух форм слов.

В современном словаре зафиксировано слово «лучший» как *сравнительная* и *превосходная* степень к «хороший» с примерами рекомендованного употребления: «самый лучший друг», «климат здесь <...> самый лучший». И только словосочетание «более лучший» оценено как недопустимое в современной литературной речи [6. С. 383]. Приведенные примеры, очевидно, свидетельствуют о серьезных изменениях в семантике указанных имен прилагательных (*ближайший*, *лучший* и др.). Любопытен следующий пример:

6. В Китае обнаружен *самый старейший из старейших музыкальных инструментов*. Это — флейта, ей 9000 лет (радио «Эхо Москвы»).

Получается, что среди «старейших» есть еще и «самый старый» инструмент. Но ведь он просто самый старый (из *всех* известных в настоящий момент на Земле). Использование двух форм превосходной степени («в квадрате»!) выражает экспрессию, необходимую для привлечения внимания слушателей (зрителей, читателей) к содержащейся в сообщении информации.

Аналогичные примеры с другими интенсификаторами свидетельствуют о том, что аффективность оказывается сильнее объективно-логической информации:

7. А.Д. Сахаров — человек *абсолютно уникальный* (телеведущий А. Максимов).

Прилагательное «уникальный» имеет значение «единственный в своем роде, неповторимый» [3. С. 775]; наличие при этом слове интенсификатора избыточно и является знаком не только экспрессии, но и «разговорности».

8. Памятник на могиле А.П. Чехова стоит часто в воде. *Особенно пагубным* является то, что эта вода зимой замерзает (телеканал «Культура»).

Прилагательное «пагубный» имеет значение «очень вредный, губительный» [3. С. 453]. Может ли быть что-либо более или менее пагубным? Очевидно нет, но интенсификатор «особенно» в значении «исключительно, наиболее» уже не выглядит рядом с этим прилагательным явно нарушающим современные нормы сочетаемости.

9. Может быть, толстые журналы — это *сугубый феномен* русской духовной и интеллектуальной жизни («Независимая газета»).

Прилагательное «сугубый» уже не употребляется в устаревшем значении «вдвое больший, двойной» и функционирует как интенсификатор в значении «очень большой, особенный» [3. С. 722] или «исключительный», что иллюстрирует приведенный пример.

10. Вещи — имитанты хорошего дизайнерского уровня, но *крайне среднего качества* («Московские новости»).

Если качество действительно «среднее», то оно уже не может проявляться в той или иной степени, и наличие интенсификатора свидетельствует об употреблении прилагательного «средний» в значении «посредственный». Это значение зафиксировано в словарях [3. С. 705], однако сочетание слов «крайне средний» воспринимается как оксюморонное и при этом экспрессивное, несущее яркую отрицательную оценку.

Аффективность, о которой писали и В.В. Виноградов, и Е.М. Вольф [2. С. 98], порождает в живой разговорной речи и такие конструкции, которые бесспорно не соответствуют норме:

11. *Как же гораздо легче* играть спектакли! (из телепередачи с актрисой О. Кабо).

Кроме того, в определенных ситуациях говорящие стремятся сгладить категоричность оценки, исходя из этикетных и иных соображений. И тогда говорящий оказывается в противоречивой ситуации, когда он стремится высказать свою оценку, с одной стороны, максимально ярко, экспрессивно, а с другой — смягчить

ее, как бы пугаясь категоричности, заложенной в значении интенсивности или высокой степени проявления признака и порождая тем самым следующие «гибриды»:

12. Менингит — это *достаточно очень быстрая* инфекция (телеинтервью сотрудника департамента здравоохранения).

13. Зарплата бюджетников в регионе выросла достаточно, *на около более тридцати процентов* (информационная программа «Время»).

14. Этот фильм уже *совсем почти русский*: режиссер решил рассказать историю из жизни эмигрантов (Е. Плахова, газета «Московские новости»).

Подчеркнем, что перестановка интенсификаторов в примере 14 («почти совсем») дала бы вариант, вполне нейтральный для разговорной речи. Этот пример отличается от приведенных выше еще и тем, что в нем, возможно, оценка совмещена с иронией, которой не было бы при другом порядке наречий-интенсификаторов. Однако чаще «смягчающие» слова стоят в позиции перед интенсификатором. В примере 12 представлено наречие «достаточно», которому несвойственна функция интенсификатора в нормативной речи. Однако специалисты по культуре речи давно фиксируют у этого слова значение, близкое к «значительно, до некоторой, возможно большой, степени, но не слишком», отсутствующее в словарях. В указанном примере оно «смягчает» категоричность интенсификатора «очень». Рассмотрим другие примеры со словом «достаточно» (аналогично используется «довольно»), имеющее значение «до некоторой степени, порядочно» [3. С. 159].

15. Не могу привыкнуть к словечку «достаточно», как, например, во фразе *«ситуация достаточно плохая»* (интервью В. Аксёнова, программа «Времечко»).

16. Мы провели *достаточно «отвязанную»* кампанию. Сегодня она мне кажется *излишне азартной и брутальной* («Новая газета»).

17. Отрасль находится в *достаточно тяжелом положении* (беседа на радио «Эхо Москвы»).

18. Хор Пятницкого сыграл *довольно вредную роль* в установлении традиций исполнения народных песен (А. Агамиров, радио «Эхо Москвы»).

Пример 15 напоминает о том, что использование «достаточно» в качестве интенсификатора не соответствует нормам литературной речи, но при этом широко распространено в устной речи. И примеры 12, 16, 17 показывают, как проникает в медийный дискурс, становится все более распространенным (а значит — привычным для многих слушателей и читателей) такое использование слова, которое не признается ни словарями, ни грамотными, образованными носителями языка нормативным, правильным. Интенсификатор «достаточно» во всех указанных примерах (а также «довольно» в примере 18) служит для смягчения отрицательной оценки, основные же значения этого слова («в той мере, в которой удовлетворяет потребностям, необходимым условиям; в нужном количестве») в указанных контекстах не реализуются. Можно предположить, что наречие «достаточно» в качестве интенсификатора будет употребляться чаще и со временем носители языка все меньше будут осознавать несоответствие такого употребления нормам хорошей речи.

Ориентация на разговорную речь и просторечие, характерная для медийного дискурса конца XX в. — начала XXI в., широкое распространение спонтанной устной речи в СМИ делают достоянием публики такие интенсификаторы, которые раньше относились исключительно к сфере просторечия и не могли появиться в медийном дискурсе (как и «достаточно»):

19. Психологическая совместимость — *дико сложная проблема* (НТВ).

20. В *шибко аналитической* программе «Время» вот какой диалог произошел между Шереметом и Невзоровым (С. Тарощина, «Новая газета»).

Использование в последнем примере просторечного «шибко», имеющего явную ироническую окраску, симптоматично и служит одним из проявлений ориентации медийного дискурса на разговорность и просторечие.

Итак, широкое использование интенсификаторов, ранее характерных для непубличной, ненормированной речи, изменения в структуре лексических значений слов, обилие ошибок, характерных для спонтанной устной речи, превалирование субъективно-характеризуемой информации над объективно-рациональной, постепенное вхождение в норму тех языковых явлений, которые еще недавно осознавались носителями языка как ненормативные, можно считать яркими чертами современного медийного дискурса.

Нам остается только согласиться с мнением О.Б. Сиротининой: «В средствах массовой информации происходит сдвиг в представлении об эталоне хорошей речи: хорошей начинает считаться речь, непохожая на прошлую. При этом, с одной стороны, широкое распространение получает именно устная речь — непринужденное говорение, но, с другой стороны, ведущую роль начинает играть прежде всего реакция на прежние представления об эталоне хорошей речи, отталкивание от него. Постепенно это новое: речевая раскованность и свобода не только взглядов, но и выражений, превращается в эталон хорошей телевизионной речи, а потом и хорошей речи вообще» [5. С. 549].

ПРИМЕЧАНИЕ

(1) В статье дается сквозная нумерация примеров (*Ред.*).

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Виноградов В.В.* Русский язык: Грамматическое учение о слове. — М., 1986.
- [2] *Вольф Е.М.* Оценочное значение и соотношение признаков хорошо/плохо // *Вопросы языкознания*. — 1986. — № 2.
- [3] *Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. — 4-е изд., доп. — М., 2013.
- [4] *Сиротинина О.Б.* Русский язык: система, узус и создаваемые ими риски. — Саратов, 2013.
- [5] *Сиротинина О.Б.* Хорошая речь: сдвиги в представлении об эталоне // *Русский язык сегодня*. Активные языковые процессы конца XX века. — М., 2003.
- [6] *Скворцов Л.И.* Большой толковый словарь правильной русской речи. — СПб., 2007.
- [7] *Теория функциональной грамматики: Качественность, количественность / Под ред. А.В. Бондарко.* — СПб., 1996.

LITERATURA

- [1] *Vinogradov V.V.* Russkiy yazyk: Grammaticheskoe uchenie o slove. — M., 1986.
- [2] *Volf E.M.* Ozenochnoe znachenie i sootnoshenie priznakov xorosho/ploxo // *Voprosy yazykoznanija*. — 1986. — № 2.
- [3] *Ozhegov S.I. i Shvedova N.Yu.* Tolkovyj slovar russkogo yazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazheniy. — 4-e izd., dop. — M., 2013.
- [4] *Sirotnina O.B.* Russkiy yazyk: sistema, uzus i sozdavaemye imi riski. — Saratov, 2013.
- [5] *Sirotnina O.B.* Horoshaya rech: sdvigi v predstavlenii ob etalone// *Russkiy yazyk segodnya. Aktivnye yazykovye proczessy koncza XX veka*. — M., 2003.
- [6] *Skvorczov L.I.* Bolshoj tolkovyj slovar pravilnoj russkoj rechi. — SPb., 2007.
- [7] *Teoriya funkczionalnoj grammatiki: Kachestvennost, kolichestvennost / Pod red. A.V. Bondarko*. — SPb., 1996.

CATEGORY OF INTENSITY IN THE MODERN MEDIA DISCOURSE

N.V. Sokolova

Russian Language Department
Medical Institute
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

V.V. Vorobyov

Russian Language Department
Institute of Law
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to the analysis of some productive intensifiers in a modern Russian media discourse treated in the aspect of the theory of functional grammar. Standard aspects and the new phenomena in the sphere of the use of intensifiers in the media speech are considered.

Key words: intensity, intensifier, functional and semantic field, media discourse.

СЕТЕВОЙ МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС: СУЩНОСТЬ, СВОЙСТВА, СТРУКТУРА

К.В. Ахнина, В.Б. Куриленко

Кафедра русского языка

Медицинский институт

Российский университет дружбы народов

ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

В статье предложен новый объект лингвистического анализа — сетевой медицинский дискурс. Рассматриваются основные признаки дискурса данной разновидности, анализируется его структура, выявляются жанры, типичные для каждого типа сетевого медицинского дискурса. Дается также краткая характеристика одного из наиболее интересных его типов — образовательного сетевого медицинского дискурса. Обосновывается значимость исследований сетевого медицинского пространства для лингвистики и лингводидактики.

Ключевые слова: сетевой профессионально ориентированный дискурс, медицинский дискурс, сетевой жанр.

Сетевой мир открывает перед современными специалистами-медиками широчайшие возможности профессионального становления и личностного развития, оказывает эффективную поддержку в корпоративном взаимодействии во всех актуальных сферах и ситуациях. Даже поверхностный хедлайн-анализ позволяет выявить богатство и разнообразие сетевых ресурсов, реализующих различные направления медицинской деятельности: официальные сайты лечебных и фармацевтических учреждений, медицинских вузов и факультетов, медицинские онлайн-консультации, онлайн-аптеки, серверы медицинских услуг и оборудования, медицинские доски объявлений (BBS — Bulletin Board System) — частные и корпоративные, форумы, медицинские интернет-магазины и многие другие.

Профессионально ориентированный сетевой дискурс сравнительно недавно стал объектом лингвистических исследований: в научной литературе есть лишь единичные исследования его отдельных разновидностей — сетевого инженерного дискурса [3], бизнес-дискурса [2]. Необходимо также отметить ряд работ, посвященных изучению «близких» типов виртуального дискурсивного взаимодействия: научного [1; 4], конфессионального [5]. Работ, посвященных языковым и коммуникативно-речевым характеристикам сетевого медицинского дискурса, в настоящее время практически нет. Вместе с тем изучение дискурса сетевого медицинского пространства представляется нам важным как с лингвистической, так и с лингводидактической точек зрения: инновационная форма воплощения профессионально ориентированного дискурса порождает новые языковые и коммуникативно-речевые явления, а без знания этих явлений, без овладения умениями профессионального интернет-общения невозможно становление конкурентоспособного врача.

Под сетевым медицинским дискурсом (СМД) мы в самом общем виде понимаем общение на медицинские темы, протекающее в интернет-среде и рассмот-

ренное в единстве языковых, коммуникативно-прагматических, когнитивных, социо- и этнокультурных, коммуникативно-технологических характеристик. Взятый как целостный объект, сетевой медицинский дискурс обладает, помимо отмеченных в рабочем определении, следующими свойствами.

1. *Общая лингвотерапевтическая направленность*: все сегменты СМД прямо или опосредованно нацелены на помощь больному человеку, на предупреждение или коррекцию патологического состояния. Интересным коммуникативно-речевым проявлением данного свойства являются девизы медицинских сайтов: «Москвичам — здоровое долголетие!» (официальный сайт Городской поликлиники № 220 [<http://www.gp220.ru/>]); «Когда здоровье — высшая ценность!» (сайт Многопрофильного медицинского центра «Гута клиник» [<http://www.gutaclinic.ru/index.php>]); «Забота о вашем здоровье — наша задача!» (сайт клиники «Московский доктор» [<http://xnctbhofdbekubgb2addy.xn--p1ai/>]) и др.

2. *Гетерогенность субъектной сферы и адресная открытость*: субъекты СМД могут обладать разным уровнем образования, различной национальной / этнической принадлежностью; кроме того, как известно, в их число входят не только люди, но и программные (электронные) агенты, которые отправляют стандартные сообщения в отсутствие пользователя, взаимодействуют с другими программными агентами и т.д.; субъектом сетевого медицинского дискурса может стать любой человек, даже тот, кто случайно «зашел» на тот или иной сайт, форум, блог. Как нам представляется, к сетевому медицинскому пространству можно отнести все сетевые ресурсы, в которых как минимум один из субъектов (автор, адресант) является специалистом-медиком.

3. *Интерактивность*. СМД в высшей степени интерактивен: любой медицинский информационный, консультационный, рекламный, образовательный сетевой ресурс создается для конкретного адресата — группы пользователей Интернета — как специалистов, обладающих медицинскими знаниями, так и потребителей медицинских услуг — «обычных» людей. Характеристики потенциального адресата учитываются при разработке сетевого ресурса: определении его контента, структуры, выборе дизайна; в то же время свойства автора (адресанта) тоже не могут не проявляться в указанных составляющих. В СМД широкое распространение получили апеллятивные, аргументативные, апеллятивно-аргументативные, волонтерские и т.п. дискурсивные стратегии, имеющие целью прямое или косвенное воздействие на адресата, что также служит подтверждением интерактивности дискурса анализируемой нами разновидности. Разделы многих медицинских сайтов оформляются как приглашение к общению: «К врачу без очереди — запишитесь сейчас!» (официальный сайт Департамента здравоохранения г. Москвы [<http://www.mosgorzdrav.ru/dgp105>]); «Задать вопросы главному врачу» (официальный сайт Городской поликлиники № 220 [<http://www.gp220.ru/>]); «Прием обращений» (официальный сайт Стоматологической поликлиники № 8 г. Москвы [<http://www.sp8-msk.ru/>]); «Перезвоните мне, пожалуйста!» (сайт Детской городской клинической больницы № 13 г. Москвы [<http://www.polyclinika.ru/clinics/>]). Главные страницы подавляющего большинства официальных сайтов лечебных

учреждений, образовательных организаций оформляются как обращение-приветствие, например:

Государственное бюджетное учреждение здравоохранения

Детская поликлиника № 105

Департамента здравоохранения г. Москвы

Добро пожаловать на официальный сайт Детской поликлиники № 105!

Мы рады приветствовать Вас и надеемся, что данный ресурс окажется полезным родителям наших юных пациентов.

Здесь представлена справочная информация о поликлинике, подробные сведения о входящих в ее состав филиалах, режим работы поликлиники и ее филиалов.

Также на нашем сайте в разделе Прием обращений можно ставить отзыв о работе поликлиники, который обязательно будет рассмотрен администрацией.

(Официальный сайт Детской поликлиники № 105 г. Москвы, [<http://www.pol105.ru>])

Для того, чтобы виртуальное общение стало «живым», на многих сайтах образовательных и лечебных организаций в разделе «Контакты» размещены сведения о сотрудниках и их фотографии (см., например, официальный сайт Юсуповской больницы [<http://yusupovs.com/>]). Наконец, целый ряд жанров СМД (сетевые конференции, вебинары на медицинские темы, виртуальные консультационные центры, онлайн-консультации, форумы, чаты и др.) непосредственно реализуется в диалоговом/полилоговом режиме.

4. *Градуально-институциональный характер* (по В.И. Карасику): субъектами СМД являются как статусно неравные участники (врач — больной; руководство медицинского учреждения — его сотрудники; фирма — производитель лекарственных препаратов — «широкая публика»), так и коммуниканты с одинаковым социальным положением (например, форум). В этой связи институциональность СМД можно представить в виде шкалы, на которой располагаются сегменты, в которых данное свойство проявляется в полной мере (например, официальные сайты медицинских научных и образовательных организаций); присутствуют определенные проявления институциональности (серверы медицинских услуг и обслуживания, доски объявлений и др.); проявление свойства незначительно или отсутствует (например, медицинские интернет-газеты, научно-популярные журналы, чаты).

5. *Поликодовость*: в СМД вполне «мирно сосуществуют» самые разные коды коммуникации — иконический, символический и вербальный; латиница и кириллица; русские лексемы и транслитерации английских; буквы и цифры в графическом изображении слов: *медицинский форум «MedSovet», LJ «Культура реАи врача», Медицинская база данных «Медлайн».*

6. *Жанровая диффузность*: между жанрами СМД нет четких границ — жанры, типичные для коммерческого или рекламного сетевого медицинского дискурса, на правах разделов включаются в официальные сайты медицинских вузов, которые реализуют образовательный тип СМД. Общенаучные и узкоспециальные медицинские термины и терминосочетания используются в таких «разговорных»

сетевых жанрах, как онлайн-консультация (примеры мы взяли на сайте консультаций [[https://health.mail.ru/consultation /list/rubric/allergology](https://health.mail.ru/consultation/list/rubric/allergology)]):

Анонимно (Мужчина, 27 лет), 4 февраля:

Добрый день! Заболела левая нога в области колена. Такое было, возможно ударился об мебель. Ушел на работу а после возвращения домой, сделали йодовую сетку. Утром **наложили крем** — фастум-гель и...

Анонимно (Женщина, 27 лет), 4 февраля:

Здравствуйте, мне нужна помощь. Моей дочке 12 лет, в 9 лет **ей поставили диагноз астма**, в основном аллергия на березу, ольху, травы и кошку. Каждый год мы **сдаем аллергопробы** кожные...

Анонимно (Мужчина, 47 лет), 2 февраля:

Уважаемые доктора, доброго Вам времени суток... Сам я врач-хирург, но к сожалению со своей бедой справиться не могу... Страдаю аллергией с детства... Но постепенно **спектр аллергенов расширяется**... Если раньше только на мучную пыль и...

Анонимно (Женщина, 26 лет), 30 января:

Здравствуйте, скажите можно ли **с большой вероятностью диагностировать астму с помощью пикфлоуметра** у ребенка 6 лет? Кашель уже 2-й год, **кожные пробы отриц, ige 36,2, эозинофилов не обнаружено, кашель утренний (откашливается)**...

Фиксируются и «обратные проникновения»: языковые явления, характерные для диалогического сетевого общения, встречаются на официальных сайтах и порталах:

Бригада неотложной помощи оказывает плановую, а не экстренную медицинскую помощь. Так, **«неотложку»** следует вызывать при обострении хронических заболеваний... [<http://gp3.dzm.ru>]

Обследоваться и лечиться на платной основе у нас может любой человек, записавшийся на прием. Цены **очень даже демократичные**, в несколько раз дешевле, чем в коммерческих медицинских центрах. Уважаемые пациенты, обращаем ваше внимание, что в условиях непростой экономической ситуации мы **заморозили цены** на наши услуги. В 2015 году мы работаем по ценам 2014 года! [<http://www.medmcx.ru>].

Следует также отметить, что жанры СМД можно подразделить на универсальные (фиксируются в нескольких типах сетевого медицинского дискурса) и специализированные (характерные только для одного определенного типа СМД). К универсальным можно, например, отнести сайты и порталы. В сетевом пространстве нами зафиксированы как сайты учебных заведений — медицинских вузов, реализующие образовательный СМД (в официальном «Списке сайтов медвузов» [http://krasgmu.net/publ/medicinskie_vuzy_rossii_spisok_sajtov_medicinskikh_vuzov_rf/2-1-0-158] приводится список из 48 таких ресурсов), так и неформальные сайты медицинских работников, которые можно отнести к межличностному профессионально ориентированному сетевому общению. В качестве примера можно привести «Неформальный сайт скорой помощи» (<http://feldsher.ru>), включающий такие структурные компоненты — разделы: «**Диспетчерская**» (подразделы: «Адреса лечебных учреждений», «Сайты 03», «История 03», «Архив опросов»), «**Дефектар**» (подразделы: «Лекарства», «Инструкции», «Тест-драйв»), «**Курилка**»

(подразделы: «Байки скорой помощи», «Видео», «Песни», «Стихи», «Тексты песен», «Фото», «Цитатник», «Блоги»), «*Сариий врач*» (подразделы: «Справочники», «Статьи», «Курсы обучения», «Тесты», «Журнал тестов»), «*Профсоюз*» (подразделы: «Вступить в профсоюз», «Письмо председателю», «Блог председателя»), «*Заведующий*» (подразделы: «Контакты», «Вопрос — ответ», «Список сотрудников», «Правила сайта», «Идеи и предложения»). В то же время специализированный сетевой жанр «фармацевтический интернет-магазин», фиксируется только в коммерческом СМД.

7. *Тематическая гибкость*: тематические зоны сетевого медицинского общения чрезвычайно разнообразны — организация работы лечебного учреждения, описание и характеристика качества медицинских услуг, эффективность лекарственного средства, характеристика заболевания и методики его лечения и т.д. Кроме того, в некоторых жанрах СМД любой желающий может задать новую тему общения, развить определенный аспект прежней темы, прекратить общение на какую-либо тему.

8. *Пространственная дистантность* при возможности выбора между *коммуникативной синхронией/диахронией* (онлайн-общение, офлайн-общение): участники медицинского сетевого общения находятся в самых разных точках земного шара, но они могут выбрать синхронное общение в режиме конференции или общаться с помощью электронной почты, интернет-журналов, к которым читатель обращается через определенное время после размещения информации автором.

9. *Множественность модусов реализации и возможность их наложения*: письменный (медицинский интернет-журнал, официальный сайт медицинского учреждения, чат, блог и др.), устный (медицинская видеоконференция), устно-письменный (вебинар по медицинской проблематике, который протекает в устной форме с возможной письменной обратной связью).

10. *Гипертекстуальность*: и технологически, и тематически, и содержательно СМД представляет собой единый гипертекст, в котором существует система отсылок от одного сетевого медицинского ресурса к другому.

11. *Процессуальность*: сетевой дискурс можно признать «самой процессуальной» разновидностью дискурса — его содержание находится в непрерывном развитии; обновляются структурные составляющие порталов, в медицинских интернет-магазинах появляются новые лекарственные препараты и медицинская техника, тематические и содержательные изменения таких жанров, как онлайн-консультация, форум, чат трудно предугадать, так как каждый пользователь Интернета может предложить собственную тему или проблему для обсуждения.

Как мы видим, свойства сетевого медицинского дискурса разнообразны и разноплановы. С нашей точки зрения, медицинское интернет-пространство интегрируют в единое целое категории темы, сферы деятельности, лингвотерапевтической направленности, дифференцирующей же категорией, позволяющей выделить в СМД типы и жанры, можно признать категорию функции.

Структура сетевого медицинского дискурса характеризуется сложностью, взаимопроникновением и взаимовлиянием составляющих. В ней можно выделить несколько типов, каждый из которых представлен в интернет-пространстве определенными жанрами. В целом, СМД можно признать системным объектом: в нем

есть структура, компоненты имеют иерархические позиции, между ними существуют содержательные, тематические, функциональные, технологические связи. По ведущей функции СМД можно подразделить на такие типы:

— образовательный сетевой медицинский дискурс. К ведущим жанрам этого типа СМД относятся образовательные порталы / сайты медицинских учебных учреждений, сетевые медицинские библиотеки, информационно-справочные медицинские порталы/сайты, интернет-каталоги медицинских вузов, рейтинговые сайты и др.;

— профессионально-деловой СМД: регламентирующий (информационно-правовые сайты / порталы); документный (представленный такими жанрами, как электронная медицинская карта, электронная запись и др.); организационно-корпоративный (сайты/порталы департаментов здравоохранения, лечебных учреждений); профессионально-практический (к его жанрам можно отнести виртуальный консультационный центр, онлайн-консультации, интернет-каталоги медицинских учреждений и др.);

— сетевой медицинский медиадискурс, типичными жанрами которого являются медицинские интернет-газеты (например, интернет-газеты «Медицина Петербурга», «Медицина@Здоровье», «Домашний доктор», «Medicus amicus» и др.), научно-популярные журналы («Мир Медицины»), медицинские разделы в сетевых медиа-изданиях (примером могут послужить соответствующие разделы в «Газете.ru», интернет-газете «Слово»);

— коммерческий СМД, который реализуется посредством таких жанров, как интернет-магазин, сетевая аптека (или интернет-аптека, например, www.e-lekar.ru, www.pharm.market и др.), электронные службы доставки, сайты продажи лекарств и медицинской техники, «сайты о покупках» (www.aral.ru, www.blizko.ru и др.), сайты обмена и продажи лекарств (http://vk.com/aptechka_klad), сетевые книги жалоб и предложений (www.rateshop.ru) и др.;

— рекламный сетевой медицинский дискурс, к которому можно отнести такие жанры, как рекламный сайт, рекламное сообщение, статья, рекламный интернет-баннер (который порой «размещают на всю ширину экрана и только на главной странице» сайта или конференции и который может иметь разновидности *popup*, *rich-media*, *topline* [6]), медицинская рекламная рассылка и др. При этом необходимо отметить, что рекламные материалы могут быть представлены в вербальной, иконической, смешанной форме;

— межличностный СМД, который реализуется в таких жанрах и жанровых разновидностях, как форумы, блоги, в том числе в LJ, блог-ленты социальных сетей и др. Жанры этой разновидности СМД достаточно детально дифференцированы: так, нами зафиксированы форумы врачей скоро помощи, паразитологов, терапевтов, врачей УЗИ, гинекологов, неврологов, педиатров, гастроэнтерологов, инфекционистов и многие другие.

Кратко охарактеризуем один из наиболее интересных типов СМД — образовательный сетевой медицинский дискурс. К его функциям можно отнести информативную (функцию накопления и трансляции профессиональных знаний и профессионального опыта), функции формирования профессиональной культуры специалиста-медика, его ценностной ориентации, формирования толерантной профес-

сионально-коммуникативной личности будущего врача. Субъекты ОСМД — это, как правило, корпоративный автор, адресант (разработчик образовательного ресурса) и потенциальный адресат — человек, овладевающий основами медицинской профессии, повышающий профессиональную квалификацию, развивающий и совершенствующий профессиональную компетентность. Возрастные и социальные характеристики, уровень медицинского образования строго не фиксированы, этот тип СМД предоставляет пользователям помощь не только в профессиональном становлении, но и в непрерывном образовании в течение всей жизни. ОСМД институционален, автор и адресат занимают социально и образовательно неравноценные позиции. Как мы отмечали, к основным жанрам образовательного сетевого медицинского дискурса можно отнести:

— образовательные порталы/ сайты медицинских учебных учреждений;

— сетевые медицинские библиотеки, в которых представлены описания и ссылки на электронные книги, практические руководства, стандарты терапии, медицинские рекомендации, руководства по диагностике и терапии, учебные материалы по медицине, стоматологии, химии, биологии, можно скачать или заказать все библиотеку или отдельные издания на компакт-дисках, возможен обмен медицинской литературой в цифровом варианте. Например: «Электронная медицинская библиотека» (<http://medliter.ru>), «Европейская медицинская библиотека» (<http://krasniykrest.com>), «Сетевая медицинская библиотека» (<http://medobook.com>), электронная библиотека «Вся медицина в книгах и журналах» (<http://mednik.com>) и др.;

— информационно-справочные медицинские сайты и порталы, на которых представлены учебные медицинские фильмы, медицинские книги, истории болезней, например: <http://doctorspb.ru>, <http://medinfo.ru>, <http://infodoctor.ru> и т.д.;

— интернет-каталоги медицинских вузов, к примеру: «Каталог медицинских вузов России» [<http://www.spruce.ru/attestation/demands/education/institutes.html>], «Каталог медицинских вузов Москвы» [<http://uchistut.ru/podbor/meditsinskie-vuzy/>] и др.;

— рейтинговые сайты медицинских вузов: <http://korochnka.ru/universities/rating/1051/>; http://medicalstudents.at.ua/index/rejting_medicinskikh_vuzov_rossii/0-5;

— кабинеты и сайты преподавателей медицинских вузов и факультетов;

— сайты студентов-медиков: <http://medicalstudents>;

— медицинские студенческие форумы и блоги.

Наиболее интересный в исследовательском отношении языковой материал, безусловно, дают студенческие форумы. Приведем выдержку из [<http://rsmu.org/forum/index.php?forums/universitetskaja-zhizn.14/>], авторские орфография и пунктуация сохранены:

Wintertale, 5 авг.: Давайте поможем первокурсникам и восстановим список того, что надо купить к 1 сентября. Из того, что я помню: халат с длинным рукавом, удобнее всего на кнопках 2 шт., шапочка однотонная, перчатки резиновые, лучше покупайте сразу упаковку своего размера, анатомический пинцет, вязальная спица, тетради 96 листов — 8 шт., тетради формата А4 — 2 шт. ... Дополняйте, кто что помнит)

Wintertale, 8 авг.:?

Mikazuki, 8 авг.: Могу лишь сказать, что в перспективе понадобятся еще сменка и бахилы ... много бахил.

Skyuser, 8 авг.: Мне вот за столько лет бахилы не особо пригодились. Всегда обходился сменкой)

Prostolet, 8 авг.: Даже сменкой еще ни разу не пользовалась. Она только в больнице нужна.

MinervaQuinquatris, 8 авг.: Хм... сменка понадобится только на клинике уже. Хотя на уход тоже нужна. Не помню на каком он курсе... на 1 или 2. И да... Иногда обходились бахилами. Например в КВД. Но заранее ими не нужно запастись, это точно!!! ... А лекции удобно писать в блоке. Потому что мало кто все лекции пишет сразу!))) ЕЩЕ ДЛЯ ТЕХ, КТО НЕ ПРУСПЕЛ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ, а надо много рисовать, к примеру, на гистологии, патане, на биологии помнится не хилый альбом был, советую приобрести КОПИРОВАЛЬНУЮ БУМАГУ.

SPG, 8 авг.: А пинцет-то какой? И что за вязальная спица?

Wintertale, 8 авг.: Насколько помню анатомический. Обычная вязальная спица. Это чтоб на черепе все показывать ибо рукой ни-ни.

Mikazuki, 8 авг.: Да-а... **спицей** все и показывали....

Анастасия01, 8 авг.: Скажите, а очень нужно что-то из электроники? ...

Skyuser, 8 авг.: На первых курсах телефона с хорошей камерой и возможностью открывать увесистый файлы... должно хватить... На старших курсах планшетник с залитыми книгами облегчит вашу сумку и упростит вашу жизнь в огромные разы...

Redfox, 8 авг.: А преподы не ругаются? Что вместо учебников планшеты?

Vetta1435, 8 авг.: На нас не ругались. И если какая-то проверочная работа, то они следят за тем, чтобы планшеты были закрыты...

Лексический фонд этого жанра ОСМД разнороден: как мы видим, помимо нейтральной лексики, фиксируются медицинские термины (*череп, гистология, биология*), компьютерные жаргонные слова (*планшетник, залить книгу*), академические жаргонизмы (*препод, сменка, блок*), медицинские жаргонизмы (*на клинике, на уходе*), названия предметов медицинского обихода (*халат с длинным рукавом, перчатки резиновые, анатомический пинцет, бахилы*), сленговые слова (*не хилый альбом*), аббревиатуры (*КВД*) и др. Графика также достаточно разнообразна: используются заглавные буквы (*ЕЩЕ ДЛЯ ТЕХ, КТО НЕ ПРУСПЕЛ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ, а надо много рисовать*), выделение шрифтом (*Да-а... спицей все и показывали...*), дублирование знаков препинания (*Но заранее ими не нужно запастись, это точно!!!*), букв (*Да-а...*) для выражения экспрессивности и привлечения внимания адресата, эмограммы в фатической функции — для выражения симпатии к коммуникативному партнеру и готовности продолжать общение (*Дополняйте, кто что помнит*)... Потому что мало кто все лекции пишет сразу!))) Всегда обходился сменкой)...). В сфере синтаксиса можно отметить наличие эллиптических конструкций (*Насколько помню анатомический*), вводных слов и выражений (*насколько помню, скажите, к примеру*), инверсию (*Спицей все и показывали*), парцелляцию (*А преподы не ругаются? Что вместо учебников планшеты?*).

В заключение хотим отметить, что дальнейшее изучение типов и жанров сетевого медицинского дискурса, его языковых, коммуникативно-речевых, коммуникативно-прагматических, лингвокультурных, этнокультурных характеристик представляет большой исследовательский интерес. Сетевая форма воплощения — это современная жизнь профессионально ориентированного дискурса, дающая новый языковой и коммуникативно-речевой материал, изучение и описание которого является актуальной задачей современной лингвистики.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Грушевская Т.М., Овчарова К.В., Таранец Н.А., Тхорик Е.Б.* Признаки научного сетевого дискурса. — URL: <http://REFdb.ru> (дата обращения 8.02.2015).
- [2] *Данюшина Ю.В.* Многоуровневый анализ англоязычного сетевого бизнес-дискурса: Автореф. дисс. ... докт. фил. наук. — М., 2011.
- [3] *Иванова Л.И.* Электронный сетевой иноязычный инженерный дискурс и его лингводидактические возможности // Известия Южного федерального университета. Серия: Технические науки. — 2010. — № 10. — Т. 111. — С. 72—75.
- [4] *Моргун Н.Л.* Научный сетевой дискурс как тип текста: Автореф. дисс. ... канд. фил. наук. — Тюмень, 2002.
- [5] *Темботова Е.С.* Конфессиональный интернет-дискурс: речевой жанр «Вопросы священнослужителю»: Автореф. дисс. ... канд. фил. наук. — Нальчик, 2012.
- [6] Сайт медицинской интернет-конференции для врачей-специалистов. — URL: <http://Medscape.ru> (дата обращения 5.02.2015).

LITERATURA

- [1] *Grushevskaya T.M., Ovcharova K.V., Taranec N.A., Thorik E.B.* Priznaki nauchnogo setevogo diskursa. — URL: <http://REFdb.ru> (data obrashcheniya 8.02.2015).
- [2] *Danyushina YU.V.* Mnogourovnevyy analiz angloyazychnogo setevogo biznes-diskursa: Avtoref. diss. ... dokt. fil. nauk. — M., 2011.
- [3] *Ivanova L.I.* EHlektronnyj setevoy inoyazychnyj inzhenernyj diskurs i ego lingvodidakticheskie vozmozhnosti // Izvestiya YUzhnogo federal'nogo universiteta. Seriya: Tekhnicheskie nauki. — 2010. — № 10. — T. 111. — S. 72—75.
- [4] *Morgun N.L.* Nauchnyj setevoy diskurs kak tip teksta: Avtoref. diss. ... kand. fil. nauk. — Tyumen', 2002.
- [5] *Tembotova E.S.* Konfessional'nyj internet-diskurs: rechevoj zhanr «Voprosy svyashchenno-sluzhitelyu»: Avtoref. diss. ... kand. fil. nauk. — Nal'chik, 2012.
- [6] Sajt medicinskoj internet-konferencii dlya vrachej-specialistov. — URL: <http://Medscape.ru> (data obrashcheniya 5.02.2015).

MEDICAL NET-DISOURSE: ESSENCE, QUALITIES, STRUCTURE

K.V. Akhnina, V.B. Kurilenko

Russian Language Department
Medical Institute
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya, str., 6, Moscow, Russia, 117198

In the article a new object of linguistic research — medical net-discourse — is presented. Its main qualities, structure, genres, typical for each type of medical net-discourse, are under analysis. Main characteristic of the most interesting type — academic medical net-discourse is also presented. Significance of linguistic and linguodidactic research of net-discourse of this type is proved.

Key words: professional net-discourse, medical net-discourse, Internet genre.

ГЛАГОЛЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ СОЖАЛЕНИЯ И ОГОРЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕМПОРАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Е.А. Назарцева

Кафедра русского языка № 3
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

С.В. Усова

Кафедра английского языка
для экономических и математических дисциплин
Департамент иностранных языков
НИУ «Высшая школа экономики»
ул. Мясницкая, 20, Москва, Россия, 101000

В статье анализируется употребление глагольных форм русского языка в сложноподчиненных предложениях изъяснительного типа. Изученный материал показывает тесную связь между темпоральными отношениями двух частей предложения и семантикой опорного предиката. Особое внимание уделяется группе опорных предикатов, выраженных глаголами со значением сожаления и огорчения.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, семантика опорных предикатов, временная соотнесенность.

В практике преподавания иностранных языков и, в частности РКИ, преподаватели часто сталкиваются с неправильным употреблением глагольных форм при передаче темпоральных отношений в сложных предложениях. Как показывают исследования в области функциональной семантики (см. работы Санкт-Петербургской аспектологической школы [2. С. 4]), именно семантика опорных предикатов несет на себе важную функциональную и структурную нагрузку, отражая связь между лексико-семантическим и грамматическим уровнями языка, и тем самым во многом определяет выбор формальных показателей глаголов в обеих частях сложного предложения. На периферии исследований в этой области находятся сложноподчиненные предложения с придаточными изъяснительными, в которых опорное слово характеризуется синсемантической: структурно-семантическая неполнота предиката требует обязательного смыслового распространения для реализации своего значения в речи. В данной статье мы проанализируем временную соотнесенность сложноподчиненных изъяснительных предложений, ограничив наше исследование группой предикатов, выраженных глаголами со значением сожаления и огорчения. Для этого мы изучили 120 контекстов, выбранных из произведений русской литературы.

В указанном значении в контекстах идентифицируются глаголы *жалеть/пожалеть, сожалеть, раскаиваться / раскаяться, досадовать, злиться, сердиться, сокрушаться*; предикатные выражения, слова *мучиться раскаянием, упрекать себя, быть недовольным, испытывать досаду / сожаление / недовольство, жалко, досадно* и др. Можно отметить, что в значение предикатов *жалеть, сожалеть, досадовать, сетовать* входит дополнительное значение «из-за нежелательности

происшедшего». А. Вежбицкая определяет сожаление как переживание того, что произошло нечто неприятное [5. С. 64].

Опорные предикаты с указанным значением являются фактивными и вводят в придаточной части ситуации, которые являются реальными фактами (ср. с *богаться* и подобные), где основным компонентом в значении является значение вероятности). Как правило, причиной данного эмоционального состояния является существующее в настоящий момент положение дел, поэтому в придаточной части эксплицируется ситуация, имеющая место в момент (или к моменту) наличия этого состояния. Эксплицируемая ситуация Р при этом имеет оценку «плохо», а альтернативная к ней, т.е. отсутствие Р или не-Р, имеет оценку «хорошо» [3].

Таким образом, для опорных предикатов сожаления, огорчения свойственны в первую очередь соотношения одновременности с придаточной частью. Для темпоральных отношений одновременности характерна прежде всего одновременность опорных предикатов с перфектной ситуацией, большей частью имплицитно выраженной глаголами прошедшего времени. Перфектность может быть статальной, когда в фокусе внимания говорящего находится состояние, рассматриваемое на фоне вызвавшего его предшествующего действия, или акциональной, когда само действие рассматривается в аспекте своих последствий, актуальных для дальнейшего. Формально мы разделяем эксплицитно и имплицитно выраженную перфектность, последняя из которых может выражаться прошедшим временем глаголов совершенного и несовершенного вида. Для имплицитной перфектности, как и для эксплицитной, следует выделять статально-перфектную и акционально-перфектную разновидности с переходной полосой промежуточных случаев. Отчетливое статально-перфектное значение представлено в СВ лишь в относительно небольшом числе случаев (*Он покраснел, устал* и др.). Шире представлено акционально-перфектное значение прошедшего СВ, на которое меньше обращали внимание в литературе (*Он ушел, вышел* и др.). Исследуемые контексты характеризуются перфектным значением в придаточной части, поскольку в них рассматриваются прямые или косвенные логические последствия действия, чем-то важные для субъекта состояния. Исследуя переводы указанных контекстов на английский язык, мы убедились, что в английском языке, имеющем морфологическую форму перфекта, ситуации в придаточной части передаются, как правило, именно этой формой.

Ср.: Слушая Дурасова, Андрей злился, досадовал на себя, что никогда ни одной строчки греческого философа не прочел (А. Югов) (As he listened to Durasov, Andrey could not forgive himself for never having read a single line of the Greek philosopher);

Незаметно приподнятое настроение Кирилла исчезло. Ему было досадно, что он не предупредил Аночку о вероятном опоздании (К. Федин) (Kirill's exhilaration gradually vanished. He felt annoyed with himself for not having warned Annochka of the possibility of his being detained);

Ему было досадно, что он затерялся где-то в стороне, и хотелось быть в центре (К. Федин) (He was annoyed at being off here on the sideline...).

В последнем случае в английском переводе перфектное значение в придаточной части выражается вообще без помощи глагола в оригинале прямым указанием на существующее положение дел.

Прошедшее время глагола несовершенного вида всегда считалось менее типичным для обозначения перфектности, однако указанная форма глагола в ее общефактическом значении может рассматриваться и как акциональный перфект. По крайней мере, во многих случаях употребление прошедшего времени несовершенного вида характеризуется акционально-перфектным значением или же имеет промежуточное значение (между перфектным и аористическим), которое конкретизируется в контексте. При употреблении прошедшего времени несовершенного вида в придаточной части в указанных контекстах имеет место «ситуация актуальности последствий осуществившегося факта для более позднего временного плана (сочетание признаков событийности и перфектности)» [2. С. 167]. Кроме того, семантика опорного предиката делает возможным определить придаточную часть как «особую — квалитативную — разновидность ситуации актуальности последствий» [2. С. 167], например:

Она (Лиза) искренно жалела, что над вами будто бы смеялась вчера и сегодня (Ф. Достоевский).

Темпоральные отношения одновременности имеют место также и в тех случаях, когда в придаточной части предикат обозначает состояние:

Петр Петрович растерялся от этой жестокости ответа, тут же начал сердиться, что не владеет собой, и поглядел на мальчика с гневом (К. Федин); Андрей только взглянул на него и пожалел, что не умеет ругаться (А. Югов); (Иван Ильич) сошел по темной лестнице, все время зажигая спички и сокрушаясь, что так темно (А. Толстой).

Предикат в придаточной части, эксплицирующий состояние, может иметь также форму прошедшего времени. Ср.:

Он болезненно досадовал, что товарищ прокурора не хотел замечать его интереса к дознанию (К. Федин); Утро понравилось Рагозину, он пожалел, что из-за поручения, которое невозможно было отложить, разрушался хороший план... (К. Федин).

Менее частотны в придаточной части предикаты, эксплицирующие единичное действие:

И Копенкин зашел сердцем, что мать ругает Розу (А. Платонов); Секретарь райкома засмотрелся ей вслед с крыльца дома — ему стало жалко, что она уезжает... (А. Платонов).

Опорный предикат эмоционального восприятия может передавать состояние, неоднократно возникающее у субъекта:

Ах, какая это была увлекательная игра, не раз я жалел, что кошки уже нет на свете и некому показать, как на странице в маленькой комнате шевелятся люди (М. Булгаков); ...да и вообще со мною он (Иван) во все эти два месяца очень мало говорил, а когда я приходил к нему, то всегда бывал недоволен, что я пришел (Ф. Достоевский).

Темпоральные отношения следования нетипичны для опорных предикатов сожаления. Если в придаточной части используется форма будущего времени,

то обозначаемый ею предикат имеет прежде всего значение потенциальности, вероятности предстоящего действия, определяющейся настоящим положением дел:

Дванов жалел, что теперь не повторится (= не может повториться) видение Сони, а об остальной жизни не вспоминал (А. Платонов).

Таким образом, можно прийти к выводу, что контекстам с опорными предикатами сожаления и огорчения свойственны прежде всего темпоральные отношения одновременности, при этом временное выражение предикатов придаточной части (настоящее или прошедшее время) в указанных контекстах нерелевантно для передачи значения одновременности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Арутюнова Н.Д.* Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. — М.: Едиториал УРСС, 2003. — 383 с.
- [2] *Бондарко А.В.* Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. — Л.: Наука, 1983. — 208 с.
- [3] *Зализняк А.А., Шмелёв А.Д.* Введение в русскую аспектологию. — М.: Языки русской культуры, 2000. — 226 с. — (Studia philologica).
- [4] *Маслов Ю.С.* Избранные труды: Аспектология. Общее языкознание. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 840 с. — (Классики отечественной филологии).
- [5] *Wierzbicka A.* Semantic primitives. *Linguistische Forschungen*. — Frankfurt-M.: Athenaum, 1972. — Bd. 22. — 235 p.

LITERATURA

- [1] *Arutyunova N.D.* Predlozheniye i yego smysl: Logiko-semanticheskiye problem. — M.: Yeditorial URSS, 2003. — 383 c.
- [2] *Bondarko A.V.* Printsipy funktsionalnoy grammatiki i voprosov aspektologii. — L.: Nauka, 1983. — 208 c.
- [3] *Zaliznyak A.A., Shmelev A.D.* Vvedeniye v russkuyu aspektologiyu. — M.: Yazyki russkoy kultury, 2000. — 226 c. — (Studia philologica).
- [4] *Maslov Yu.S.* Izbrannyye trudy: Aspektologiya. Obshcheye yazykoznanie. — M.: Yazyki slavyanskoy kultury, 2004. — 840 c. — (Klassiki otechestvennoy filologii).
- [5] *Wierzbicka A.* Semantic primitives. (*Linguistische Forschungen*). — Frankfurt-M.: Athenaum, 1972. — Bd. 22. — 235 p.

VERBS OF REGRET IN THE CONTEXT OF TIME CORRESPONDENCE

E.A. Nazartseva

Russian Language Department № 3
Faculty of Russian Language and Basic sciences
Peoples' Friendship University of Russia (PFUR)
Mikluho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia 117198

S.V. Usova

English Language Department for Economic
and Mathematical Disciplines
Academic Department of Foreign Languages
National Research University «Higher School of Economics»
Misnitskaya str., 20, Moscow, Russia, 101000

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Н.В. Гатинская

Кафедра русского языка
Медицинский институт
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Значение модальных слов рассматривается в связи с влиянием семантики производящего слова. Смысл и функции модального слова, произошедшего из глагольной формы, анализируются на материале текстов XVIII—XIX вв. с лексемой «пожалуй».

Ключевые слова: модальное слово, глагол, императив, лексема.

Модальные слова — это категория слов сравнительно новая, они восходят к единицам, ранее выполнявшим в высказывании другие функции — знаменательных и служебных единиц. Модальные слова в русском языке специализируются на выражении модальных оценок [7]. К функциям модальных оценок *вероятности, кажимости, достоверности* события [7. С. 1] приспособлялись единицы различного элементного состава и разного происхождения: 1) наречия на -о (*вероятно, конечно* и др.); 2) сочетания словоформ (*должно быть, по-видимому*); 3) предложно-падежные сочетания: *в ряд* и *в роде*; 4) союзы (*будто, как будто, как будто бы* и др.); 5) глагольные словоформы (*кажется, казалось, разумеется*). Среди глагольных форм особое внимание обращается на императив.

Лингвистами давно отмечено, что из глагольных форм 2-го лица повелительного наклонения сформировался целый класс разнофункциональных служебных слов (*пусть, пускай, почитай, пожалуй, пожалуйста, небось, кажись, спасибо, хоть, вишь*) [3. С. 196—197; 4. С. 559]. Из-за того, что связь со вторым лицом исчезла, эти формы слов (каждая в свое время) оказались вне структуры предложения. Одни глагольные формы перешли в частицы (*хоть, вишь* и др.), другие — в союзы (*пускай, пусть*). Третьи стали принадлежать сфере модуса и модальности. К этому третьему разряду относится слово *пожалуй*, которое в настоящей статье будет рассмотрено подробно.

Производящим для служебного слова *пожалуй* является глагол *жаловать / пожаловать*. П.Я. Черных разбил семантическую историю глагола *жаловати* на четыре периода: с XI в. он использовался в значении ‘жалеть’; с XIII в. — фиксируется также значение ‘оказывать милость’; с XIV в. — добавляется значение ‘щадить’; с XV в. добавляется значение ‘дарить, одарять’ [19. С. 291]. Анализ текстового материала памятников показывает, что изменение значений связано с функционированием этого глагола в текстах определенных речевых жанров: текстах-просьбах (например, в челобитных) и текстах-распоряжениях (например, в наказах и жалованных грамотах). Субъектом при глаголе *жаловати* в деловых

памятниках XVI—XVII вв. становится лицо, облеченное властью. Это царь или патриарх, или феодал — господин просителя. Челобитье начинается устойчивой формулой: *...пожалуй (кого) нас, меня...* (чем) [5. С. 23]:

Милосердый государь царь и великий князь Алексей Михайлович, *пожалуй* насъ [иконописцев], холопей своихъ своего великого государя *жалованьемъ* (1673 г.) [6. С. 197].

На оборотной стороне челобитной обычно писалась резолюция: отказать или пожаловать. Челобитье заканчивается формулой с изолированной словоформой (*царь, государь, смилуйся, пожалуй*), которая затем обособляется от своей глагольной парадигмы. Так образуется просительная частица. Например:

И я тому же дивлюсь, к стрельцам посылаешь память мимо меня, а здесь указал великий государь город ведать мне. Да и о том дивлюсь, не нашел ты меня хуже: бог тебе простит, *пожалуй*, меня прости [10. С. 264].

Позднее в лексикографических источниках XVIII в. слово *пожалуй* дано в словниках отдельно или представлено отдельной словарной статьей, значит, эта форма была лексикализована раньше — в XVII в.

В Словаре Академии Российской (САР) глагол *жаловать / пожаловать* организует гнездо словарных статей ЖАЛУЮ. Просительная частица *пожалуй* в этом гнезде имеет отдельную статью. По двум Словарям Академии у глагола *жаловать* отмечено три значения: 1) ‘наградить кого-либо чинами, деньгами деревнями’; 2) ‘любить, оказывать благосклонность, содержать в милости’ (*Государь его жалуеть. Соседь не очень жалуеть бедныхъ*); 3) ‘ходить к кому-либо, посещать кого-либо’ (*Вы очень редко сюда жалуете. Жалуйте къ намъ почаще*) [16. Т. 1. С. 398]. Что касается глагола *пожаловать*, то в Словарях Академии и в таких словарях XX в., как Словарь Ушакова и МАС [18. С. 458; 14. Т. 1. С. 471], он относится к той же словарной статье. Если же он выделен в отдельную словарную статью [15. С. 730—731], то особых семантических отличий по сравнению с *жаловать* в ней не обнаруживается. Глагол *жаловать* имеет перформативное употребление [12], так как высказывание, содержащее форму *жалую*, является осуществлением акта дарения. В примере из жалованной грамоты царя Алексея Михайловича: *Постельничей Федор Михайловичь! мы, великий государь, жалуеть тебя, велели быть в околичихъ* [9. С. 172] глагол обозначает однократное речевое действие, локализованное в настоящем времени речи-действии. Перформативное употребление уходит, когда исчезает персона, которая жалует. Типичным остается дескриптивное употребление и соответственно формы 3-го лица и прошедшего времени. Характеристика глаголов перед анализом самой лексемы *пожалуй* целесообразна по следующим причинам. Лексема *пожалуй* в ходе своего формирования как служебного показателя не изменила своего облика, не затемнила внутренней формы, как, например, частицы *вряд ли* или *вроде*. Тем самым она сохранила свою связь с производящим глаголом и унаследовала некоторые черты его семантики.

Первая дефиниция в статье *пожалуй* в САР [13. С. 1046] отражает смысл каузирующей реплики (*Дождись, пожалуй, меня здесь*. Е. Дашкова. 1786. [11]). *Пожалуй* дополняет императивную форму 2-го лица.

Обратимся к грамматическим пометам, сопровождающим форму *пожалуй*. В САР слово *пожалуй* квалифицировалось как *речение*, которое в сочетании с императивной формой глагола выражает: а) просьбу (мольбу, увещание); б) позволение (разрешение). В СЦРЯ 1847 *пожалуй* получает грамматическую помету *наречие*, отмечено, что оно употребляется в качестве согласия. Тем самым сделан шаг к признанию его отдельной лексемой.

Изменения, произошедшие с лексемой *пожалуй* за период с середины XVIII до середины XIX в., были отражены позднее — в словарях XX в., когда в русистике лексикографическая техника стала совершеннее. Статус лексемы *пожалуй* как служебного слова был признан основными толковыми словарями. В словаре Ушакова [18. С. 458] и в Словаре современного русского литературного языка (ССРЛЯ) [15. С. 732] *пожалуй* квалифицируется как вводное слово, хотя отдельным значением представлено употребление *пожалуй* как одиночной реплики согласия. В Малом академическом словаре (МАС) *пожалуй* названо и вводным словом, и частицей [14].

Таким образом, на протяжении трех столетий форма *пожалуй* расширяет свои семантико-прагматические возможности; эта форма употребляется как повелительное наклонение знаменательного глагола: *Пожалуй* ('соблаговоли') *мне свой пульс пощупать* (Сумароков, 1769) [11]; как «просительная частица»; 3) как слово-согласие (разрешение); 4) как текстовый коннектор, близкий союзу *пусть* в уступительной конструкции; 5) как вводно-модальное слово. Эта грамматическая омонимия частично преодолевается, когда для «просительного и разрешительного значений» начинает использоваться новая лексическая единица — слово *пожалуйста*.

Позднее Словарь Даля фиксирует два варианта: *пожалуй* и *пожалуйста* в одном и том же значении просьбы 'прошу, покорнейше прошу': *Пожалуй постарайся о моем деле. Пожалуйста не забудь* [8. Т. 3. С. 221]. Слово *пожалуй* в значении просьбы затем устаревает. А. Грибоедов в письмах использует просительную форму *пожалуй* (*пожалуй, сообщите*), наряду с этим в художественном тексте использует и форму *пожалуйста*. Так, в его комедии Фамусов просит Чацкого: *Пожалуйста, сударь, при нем остерегись <...>. Пожалуйста при нем веди себя скромненько* (А. Грибоедов. *Горе от ума*, 1824). В письмах Пушкина просьба выражается уже словом *пожалуйста*. Таким образом, просительной частицей стало слово *пожалуйста*, а для выражения согласия стало использоваться слово *пожалуй*. Тем самым в языке были разведены одноименные выразители разных диалогических интенций: согласия и просьбы. Семантическая история слова *пожалуй* включает следующие этапы:

1) полнозначительный глагол с полной личной парадигмой (*Если уберете [кречетов], сокольников пожалую*;

2) неполнознаменательный глагол в связке с другим глаголом только в форме императива (*Пожалуй, ступай себе*) [11];

3) модальное слово в парентетической позиции.

Переход от 2-го к 3-му этапу, по нашему мнению, начинается тогда, когда *пожалуй* соединяется с формами повелительного наклонения от неакциональных глаголов, не связанных семой контроля, например, в уступительно-противительных конструкциях, где *пожалуй* выступает в роли союза. См. высказывания, встречающиеся в произведениях Салтыкова-Щедрина [11]: *пожалуй сожалей; пожалуй, волнуясь; пожалуй, надейся, но ничему не сможешь*. В последнем примере *пожалуй* + императив означает возможность (= можно сожалеть, волноваться, ... но...). Таким образом, от значений повелительного наклонения слово *пожалуй* переходит к выражению модального значения возможности. Чтобы стать вводно-модальной единицей, слово *пожалуй* должно было утратить связь с парадигмой императива, выйти в парентезу за пределы структуры предложения, из диктальной структуры — в сферу модуса. Этому способствуют следующие изменения, которые можно видеть в текстах: *пожалуй* перестает употребляться в паре с императивом (*пожалуй, скажи*) и сочетается с глагольными формами будущего времени 1-го лица, реже 3-го лица, в примерах типа *Скажу, пожалуй, чтобы сейчас же все ушли; Пожалуй, скажут, что невоспитан*.

Как видим, слово *пожалуй* получает свободу передвижения, для него нет теперь закрепленного порядка слов, оно становится постпозитивным, а не как ранее, только препозитивным, будучи неполнознаменательным глаголом (ср. *давай поговорим*). От знаменательной лексемы *жаловаться / пожаловаться* слово *пожалуй* унаследовало семантику речевого действия. Благодаря этому оно, во-первых, обладает способностью в парентетической позиции выражать речевой модус говорящего: *Пожалуй, он о себе высококого мнения* и, во-вторых, способно соединяться с союзом *что*: *Пожалуй, что так*. Выражая речевой модус, *пожалуй* часто сопровождает речевые глаголы, например:

...намерен я отправиться в деревню. Там надеюсь отогреться душою — *пожалуй, скажу* тебе: припала мне охота развить в драматической форме «Баядеру» Гёте (Н. Станкевич, 1833) [11].

О том, что слово *пожалуй* уже использовалось для выражения речевого модуса в текстах XVIII в., свидетельствует следующий пример:

Волдырев. Бездельник! Проклят тот день, в который мне сбить твой полюбился. Вперед его никогда пить не буду. Степан. *Пожалуй*, я тебе прощаю и то, что ты в долг напил (Я. Княжнин. Сбитеньщик, 1789) [11].

Слово *пожалуй* сопровождает форму *прощаю* (тебе твой долг), которая как перформатив употребляется в форме настоящего времени.

Вводное *пожалуй* в текстах первой половины XIX в. употреблялось и как выразитель предположительности. Глагол-сказуемое в таких высказываниях чаще всего имеет форму будущего времени. В отличие от других показателей гипоте-

тичности (*авось, вероятно, должно быть, наверное* и др.), которые в современном русском языке выражают разные степени вероятности [2], слово *пожалуй* обозначает прогноз события без указания на степень вероятности его осуществления, смысл этого слова эксплицируется с помощью модального предиката *может*. Важно отметить, что в Словаре языка Пушкина у лексемы *пожалуй* в том числе отмечено значение: «возможно, вероятно, можно предположить»: *Одному ехать страшно, пожалуй, побьют* [17. С. 460].

Высказывание с показателем гипотетичности *пожалуй* представлено двумя типами: а) прогноз будущего события делает субъект речи (сознания) — сам говорящий или другое лицо; б) (реже) в высказывании говорящий прогнозирует чужое мнение — возможную реакцию со стороны третьих лиц (2) или от адресата (собеседника) (3), например:

(1) [София] — Вот в чем однако случай весь: Как давеча вы с Лизой были здесь, Перепугал меня ваш голос чрезвычайно, И бросилась сюда со всех я ног... [Фамусов] — *Пожалуй*, на меня всю суматоху сложит. Не в пору голос мой наделал им тревог! (А. Грибоедов, *Горе от ума*, 1824).

(2) Вы говорите, что я пощадил их чересчур (романистов то есть), — это правда крещеная, но я сделал это потому, что сам пишу; *скажут, пожалуй*, будто я мощу себе дорогу по чужим хребтам, что я завистлив (А. Бестужев-Марлинский. *Письма* (1830—1837) [11].

(3) Что с Вами, что с Вами? Болезнь, хандра, самоненавидение — и все оттого, что спутались в счете своей жизни и своих лет. Порываетесь как в 20 лет, затеваете как в 18, страдаете как в 25, ужасаетесь как в 50; а в свою точку никогда не попадаете. Да, Бог с Вами — *пожалуй*, еще *рассердитесь*, как гимназист, и обругаете меня (П. Анненков — И. Тургеневу, 28 февр. 1857) [11].

Как видно из примеров, *пожалуй* в этот период чаще всего обозначает прогноз нежелательного события.

Таким образом, слово *пожалуй* постепенно утратило связь с парадигмой знаменательного глагола и перешло в сферу иллокутивных эгоцентриков. Из формы, функционирующей исключительно в сфере диалога и направленной на адресата, оно превратилось в слово, которое возможно как в диалоге, так и в монологе. При этом слово *пожалуй* стало выражать отношение говорящего к его высказыванию без учета адресата.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Арутюнова Н.Д. Модальные и семантические операторы // Облик слова: Сб. ст. памяти Д.Н. Шмелева. — М., 1997. — С. 22—40.
- [2] Беляева Е.И. Достоверность. Микрополе вероятности // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / Под ред. А.В. Бондарко. — Л., 1990. — С. 163—167.
- [3] Богородицкий В.А. Общий курс грамматики. — М.-Л., 1935.
- [4] Виноградов В.В. Русский язык. — М., 1972.
- [5] Волков С.С. Лексика русских челобитных XVII в. — Л., 1974.

- [6] Дополнения к актам историческим, собранные и изданные археографическою комиссией (ДАИ). Т. VI. — СПб., 1857.
- [7] *Гатинская Н.В.* Семантическая структура модальных слов в связи с их происхождением // Грамматика и текст (К юбилею Г.А. Золотовой). — М., 2011. — С. 244—257.
- [8] *Даль В.И.* Словарь живого великорусского языка. В 4 т. — М., 1995.
- [9] *Козловский И.П.* Ф.М. Ртищев. Историко-биографическое исследование. — Киев, 1906.
- [10] *Люцидарская А.А.* Челобитные XVII в. в контексте коммуникативной культуры своего времени (на материалах документов Сибирского Приказа). — URL: <http://www.sati.archaeology.nsc.ru>.
- [11] НКРЯ — Национальный корпус русского языка // www.ruscorgo.ru.
- [12] *Падучева Е.В.* Высказывание и его соотнесенность с действительностью. — М., 1985.
- [13] Словарь Академии Российской (САР). Ч. II. — СПб., 1790.
- [14] Словарь русского языка. В 4-х томах (МАС) / Под ред. А.П. Евгеньевой. — М., 1999.
- [15] Словарь современного русского литературного языка в 17 т. (ССРЛЯ). Т. 10. — М.; Л., 1960.
- [16] Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный вторым отделением Императорской академии наук (СЦРЯ). Т. I—IV. — СПб., 1847.
- [17] Словарь языка Пушкина. В 4-х т. Т. 3. — М., 1959.
- [18] Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. — М., 2000.
- [19] *Черных П.Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка. В 2-х томах. — М., 2004.

LITERATURA

- [1] *Arutyunova N.D.* Modalny'e i sematicheskie operatory' // *Oblik slova*. Sb. st pamyati D.N. Shmeleva. — М., 1997. — S. 22—40.
- [2] *Belyaeva E.I.* Dostovernost'. Micropole veroyatnosti // *Teoriya funkczionalnoj grammatiki Temporal'nost'*. Modal'nost' / Pod red. A.V. Bondarko. — L., 1990. — S. 163—167.
- [3] *Bogorodizkij V.A.* Obshhij kurs grammatiki. — М.; Л., 1935.
- [4] *Vinogradov V.V.* Russkij yazy'k. — М., 1972.
- [5] *Volkov S.S.* Leksika russkix chelobitny'x XVII v. — L., 1974.
- [6] Dopolneniya k aktam istoricheskim, sobranny'e i izdanny'e arheograficheskoyu komissiej (DAI). Tom VI. — SPb., 1857.
- [7] *Gatinskaya N.V.* Semanticheskaya structura modal'nyx slov v svyazi s ih proisxozhdeniem // *Grammatika I tekst* (K yubileyu G.A. Zolotovoj). — М., 2011. — S. 244—257.
- [8] *Dal' V.I.* Slovar' zhivogo velikorusskogo yasy'ka. V 4 t. — М., 1995.
- [9] *Kozlovskij I.P.* F.M. Rtishhev. Istoriko-biograficheskoe issledovanie. — Kiev, 1906.
- [10] *Lyuczidarskaya A.A.* Chelobitny'e XVII v. v kontekste kummunikativnoj kul'tyry' svoego vremeni (na materialax dokumentov Sibirskogo prikaza). URL: <http://www.sati.archaeology.nsc.ru>.
- [11] НКРЯ — Naczial'ny'j korpus russkogo yazy'ka // www.ruscorgo.ru.
- [12] *Paducheva E.V.* Vy'skazy'vanie I ego sootnesennost' s dejstvitel'nost'yu. — М., 1985.
- [13] Slovar' Akademii Rossijskoj (SAR). Ch. II. — SPb., 1790.
- [14] Slovar' russkogo yazy'ka v 4 tomah (MAS) / Pod red. A.P. Evgen'evoj. — М., 1999.
- [15] Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazy'ka v 17 t. (SSRLYA) T. 10. — М.; Л., 1960.
- [16] Slovar' czerkovno-slavyanskogo i russkogo yazy'ka, sostavlenny'j vtory'm otdeleniem Imperatorskoj akademii nauk (SCZRYA) T. I—IV. — SPb., 1847.
- [17] Slovar' yazy'ka Pushkina v 4-x t. T. 3. — М., 1959.
- [18] Tolkovy'j slovar' russkogo yazy'ka v 4 t. / Pod red. prof. D.N. Ushakova. — М., 2000.
- [19] *Cherny'x P.Ya.* Istoriko-e'timologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazy'ka. V 2-x tomah. — М., 2004.

SEMANTIC ANALYSIS OF MODAL WORDS IN THE DIACHRONIC ASPECT

N.V. Gatinskaya

Russian Language Department
Medical Institute
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia 117198

In this article meaning of the modal words is regarded in connection with the semantic influence of the formative words. The paper contains the analysis of the meaning and function of the modal word *pozhaluy*, resulted from a verbal form. The analysis is based on the material of XVIII—XIX centuries texts.

Key words: modal word, verb, imperative, lexeme.

РУССКОЕ И ТАДЖИКСКОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Х.Э. Исмаилова

Кафедра русского языка № 1
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия 117198

В данной статье рассматривается история изучения словообразования в русском и таджикском языках. Проводится исследование трудов по словообразованию двух языков с целью типологического исследования различных языков.

Ключевые слова: словообразование, лингвистическая историография, сопоставительная лингвистика.

Словообразование как самостоятельный раздел языкознания имеет важный и интересный объект исследования — возникновение новых лексических единиц. Новые лексические единицы образуются различными способами и средствами. Наиболее продуктивен морфологический способ, располагающий многочисленными средствами, самым активным и частотным из которых является аффиксация. В языковом фонде существует множество суффиксов и префиксов, которые, сочетаясь с различными основами, образуют новые лексические единицы. Комплексное исследование суффиксов, префиксов, словосложения, которые определяют реальные возможности словообразования в системах определенных языков, — одна из интереснейших тем в сопоставительном языкознании. Основной задачей такого исследования является установление всех элементов сходства и различий, совпадений и расхождений, которые соотносятся друг с другом и проверяются на разнообразном материале. Взгляд на языковые явления «с точки зрения другого языка» позволяет выявить особенности, которые традиционной грамматикой данного языка нередко оставляются без внимания. По А.Н. Тихонову, при синхронно-типологическом исследовании родственных языков выявляются совпадения в конфигурации систем, отдельные звенья которых могут обнаруживать значительное подобие, определенные элементы могут полностью совпадать, однако дистрибуция их будет различна и функциональное использование отличается в каждом из родственных языков.

Для педагогического моделирования полифоничной языковой среды современного российского международно-ориентированного вуза, в котором проходит обучение большое количество студентов из Таджикистана, важное значение имеет сопоставительное изучение словообразовательных возможностей русского и таджикского языков.

Впервые сущность словообразования определил А.А. Шахматов, показавший, что словообразование в равной степени относится как к лексике, так и к грамматике. Позднее словообразование стали выделять в самостоятельный раздел науч-

ного знания, «являющийся ареной сложных и разнонаправленных взаимодействий лексических и грамматических категорий» [2. С. 141]. В трудах Г.О. Винокура впервые были обоснованы принципы словообразовательного анализа, сводящиеся к установлению словообразовательной структуры производного слова путем его соотнесения с производящим. Вопросы членения слова на морфемы и определения отношений между мотивирующим и мотивированным были детально раскрыты в работах Н.Д. Арутюновой, Е.А. Земской, Е.А. Кубряковой, В.В. Лопатина, М.В. Попова, И.С. Улуханова, Н.М. Шанского. Важным этапом в развитии учения о словообразовании стала книга академика В.В. Виноградова «Русский язык (Грамматическое учение о слове)», которая способствовала расширению и углублению исследования проблематики словообразования аффиктивов, установлению «инвентаря» словообразующих аффиксов, выявлению их генетической природы, а также определению типов производящих основ.

Словообразование таджикского языка как самостоятельный раздел языкознания — сравнительно новая область научных изысканий. До настоящего времени мы не располагаем его обобщающим, целостным историографическим описанием. Самые ранние сведения о словообразовании таджикского языка содержатся в классических толковых словарях. Наряду с лингвистическими заметками и комментариями в них содержатся сведения о функционировании различных словообразовательных суффиксальных морфем, приводятся этимологические характеристики слов, что способствует правильному определению их внутреннего морфемного строя. В монографии немецкого ученого Н. Хорна *Neupersische Sritlsprache* описывается морфологический способ словообразования новоперсидского языка. Автор в качестве самостоятельных разновидностей морфологического способа выделяет аффиксацию и словосложение. При описании суффиксальных морфем Н. Хорн использует принцип историзма. Ученый делит суффиксы на *древние* и *молодые*. Суффиксы, префиксы, образующие именные части речи, выделяются автором в самостоятельную группу словообразовательных формантов.

В «Краткой грамматике новоперсидского языка» (К.Г. Залеман, В.А. Жуковский) образование слов при помощи суффиксов называется словопроизводством, при этом суффиксы подразделяются на *старые* и *новые*: «старые суффиксы сгладились и окаменели. Новые суффиксы вначале были самостоятельными словами, и то, что теперь считается словопроизводством, первоначально было словосоставлением» [3. С. 73]. Эта точка зрения близка к мнению Е.С. Кубряковой, которая видит источник словообразовательных систем в словосложении.

В 40—50 гг. XX в. в таджикском языкознании большое внимание уделяется изучению вопросов словообразования. В 1954 г. вышел Таджикско-русский словарь, в нем дается приложение Краткий очерк грамматики таджикского языка В.С. Расторгуевой, в котором суффиксы рассматриваются не по частям речи, а выделены в самостоятельный раздел словопроизводства. В.С. Расторгуева объединяет прилагательные и существительные в общую группу имен на основе того, что прилагательные не отличаются от существительных особыми флексивными показателями, как в русском языке.

В теории словообразования таджикского языка огромную роль сыграли работы Ш. Рустамова. В известном труде ученого — «Словообразование имен существительных в современном таджикском литературном языке» — подытоживаются данные исследований словообразования таджикского языка. Автор отмечает, что, уделяя большое внимание морфологическому составу слова, они «дают довольно мало сведений о процессе словообразования, об основных словообразующих моделях сложных существительных и взаимоотношениях их компонентов» [10; 11]. Автором исследуются явления многозначности, омонимии словообразовательных морфем, семантические и грамматические взаимоотношения компонентов слова. В словообразовании таджикского языка автором впервые научно обоснованы способы словообразования, взаимоотношение основы и аффиксов и многие другие проблемы, связанные со словообразованием. Заключительная часть монографии посвящена образованию существительных с помощью суффиксов на базе различных выражений и словосочетаний. Этот способ автор называет смешанным способом словообразования существительных. В другой работе «Исм (категорияҳои грамматикӣ, калимасозӣ ва мавқеи исм дар системаи хиссаҳои нутқ)» Ш. Рустамов определяет шесть способов словообразования существительных и подробно описывает словообразовательные модели каждого из них, классифицируя суффиксы по значению. Работы Ш. Рустамова занимают важное место в формировании теории словообразования современного таджикского языка. В книге другого известного исследователя — М. Шукурова «Хар сухан чоёву хар нукта мақома дорад» — анализируется образование слов, возникших на базе различных словосочетаний и оборотов речи.

В диссертационном исследовании Ф. Амоновой «Именное аффиксальное словообразование в современном таджикском языке (в сопоставлении с персидским)» [1] была проанализированы аффиксы, употребляющиеся в каждом из этих языков в отдельности; выявлены особенности аффиксов, характерные для обоих языков. При анализе аффиксального словообразования Ф. Амонова использует метод моделирования, принимая модель за основу и единственную единицу словообразования. Ученый подробно описывает свойства моделей, но не дает определение самой модели. Понятие словообразовательного типа отсутствует. Практически анализ модели сводится к характеристике аффикса, образующего эту модель. В дальнейшем автор употребляет термин «блок», который можно сопоставить с понятием словообразовательного типа. Однако из приведенных ею таблиц видно, что блок понимается не как однотипная группа производных, а как логическая, как понятийная категория, которая выражается определенным набором аффиксов.

В диссертации Э. Шоева «Суффиксальное словообразование относительных имен прилагательных в современном таджикском литературном языке (на примере суффикса -и, -ки, -ви)» [11] представлено традиционное рассмотрение значений суффикса «-и», его роль в образовании относительных прилагательных. Диссертация Г. Мирзоева «Именное суффиксальное словообразование в современном таджикском языке» [7] посвящена исследованию основных единиц суффиксального словообразования — производящие слова, словообразовательные суффиксы, словообразовательные модели и типы значений. Необходимо отметить, что при

определении словообразовательных значений некоторых суффиксов автором не учитывается субстантивация и аналогия.

В диссертации О. Касимова «Суффиксальное словообразование имен существительных в „Шахнаме“ Абдулкаси́ма Фирдоуси» [6] описывается группа производных существительных с суффиксами, мотивированными прилагательными. В зависимости от семантики производящих основ соответствующим образом классифицируются производные, значение которых определяется смысловыми особенностями первых. В диссертации анализируются словообразовательные омоморфемы; описывается суффиксальное словообразование лексико-семантических групп имен существительных.

В диссертации А. Зохи́дова «Влияние русского языка на словообразование современного таджикского литературного языка» [5] подробно анализируется влияние русского языка на словообразование таджикского языка, в котором словообразовательные аффиксы расширили свое значение и функцию. Под влиянием русского языка в словообразовании таджикского языка происходит функционально-семантическое расширение аффиксов таджикского языка и обогащение сложных слов.

Словообразование представляет собой единство процесса создания производного слова и результат этого процесса. Если рассматривать словообразование как процесс, то основной единицей словообразовательной системы следует считать «деривационный шаг», т.е. присоединение словообразовательного форманта к производящей основе (П.А. Соболев). Если же словообразование трактовать как результат этого процесса, то одни лингвисты основной единицей считают форманты (В.В. Лопатин, И.С. Улуханов), другие — производное слово (Е.С. Кубрякова, Е.А. Земская), третьи — словообразовательный тип, модель (И.И. Ковалик, М. Докулил, Н.А. Янко-Триницкая, Г.С. Зенков, Л.В. Сахарный). Для изучения проблем словообразования важно понятие производности, т.к. семантика производного слова базируется на основе семантики производящего (мотивирующего) слова. В процессе словообразования в производном слове, по сравнению с производящим, происходят изменения и в семантике, и в структуре единиц, что обусловлено присоединением к производящей основе словообразовательного форманта.

Понятие «способ словообразования» в синхронном и диахронном словообразовании имеет разное содержание. В диахронном словообразовании это понятие служит для ответа на вопрос, с помощью какого средства, когда и как образовано производное слово. В синхронном словообразовании оно используется для ответа на вопрос, с помощью какого средства выражается словообразовательное значение производного слова. К синхронному словообразованию относится прежде всего тот способ словообразования, который принято называть морфологическим. Морфологический способ словообразования — это образование производного слова в результате присоединения к производящей основе словообразовательных (деривационных) аффиксов. Синхронное понимание термина «морфологическое словообразование» таково: «способ словообразования, в котором средством выражения деривационного значения производного слова является аффикс (или аффиксы)»

[4. С. 170]. Установив семантические соотношения между производящими и производными, а также структурные соотношения между ними, мы тем самым определяем словообразовательное значение. «Обобщенное, категориальное значение производных слов определенной формальной структуры, устанавливаемое на основании семантического соотношения данных производных слов с соответствующими производящими» [8. С. 299—230] и есть словообразовательное значение, которое отличает все мотивированные слова от их мотивирующих, носителем словообразовательного значения является формант [9. С. 135].

Важнейшей единицей словообразовательной системы языка является словообразовательный тип, так как именно в пределах словообразовательного типа и происходит образование новых слов. Словообразовательный тип характеризуется таким параметром, как продуктивность. Под продуктивностью словообразовательного типа мы понимаем прежде всего его количественную характеристику, а также способность словообразовательного типа служить образцом для построения новых слов.

Как нам представляется, дальнейшее изучение заявленной в статье проблематики имеет большое лингвистическое и лингводидактическое значение. Как мы отмечали, в современных российских вузах проходит обучение большое количество студентов — граждан Республики Таджикистан, которые не всегда владеют русским языком на достаточном для эффективного профессионального обучения уровне. Выявление сходства и отличий в системах русского и таджикского языков позволит разработать эффективные стратегии профессионально-языковой подготовки этих студентов, что в целом будет способствовать повышению их конкурентоспособности на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Амонова Ф.* Именное аффиксальное словообразование в современном таджикском языке (в сопоставлении с персидским): Дисс. ... канд. филол. наук. — Душанбе, 1979. — 154 с.
- [2] *Виноградов В.В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове). — М., 1986. — 640 с.
- [3] *Залеман К.Г., Жуковский В.А.* Краткая грамматика новоперсидского языка. — М., 1890.
- [4] *Земская Е.А.* Современный русский язык. Словообразование. — М., 1973. — 304 с.
- [5] *Зохидов А.* Влияние русского языка на словообразование современного таджикского литературного языка: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. — Душанбе, 1992. — 16 с.
- [6] *Касимов О.* Суффиксальное словообразование имен существительных в «Шахнаме» Абдулкаси́ма Фирдоуси: Дисс. ... канд. филол. наук. — Душанбе, 1968. — 186 с.
- [7] *Мирзоев Г.* Именное суффиксальное словообразование в современном таджикском языке: Дисс. ... канд. филол. наук. — Душанбе, 1987. — 202 с.
- [8] *Немченко В.А.* Современный русский язык. Словообразование. — М., 1984. — 255 с.
- [9] *Русская грамматика.* В 2-х т. — М., 1980. — Т. 1. — 783 с.
- [10] *Рустамов Ш.* Имя существительное в современном таджикском литературном языке. — Душанбе, 1972.
- [11] *Шоев Э.* Суффиксальное словообразование относительных имен прилагательных в современном таджикском литературном языке (на материале суффикса -и, -ки, -ви). — Дисс. ... канд. филол. наук. — Душанбе, 1983. — 201 с.

LITERATURA

- [1] *Amonova F.* Imennoe affiksals'noe slovoobrazovanie v sovremennom tadzhikskom jazyke (v sopostavlenii s persidskim): Diss. ... kand. filol. nauk. — Dushanbe, 1979. — 154 s.
- [2] *Vinogradov V.V.* Russkij jazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove). — M., 1986. — 640 s.
- [3] *Zaleman K.G., Zhukovskij V.A.* Kratkaja grammatika novopersidskogo jazyka. — M., 1890.
- [4] *Zemskaja E.A.* Sovremennij russkij jazyk. Slovoobrazovanie. — M., 1973. — 304 s.
- [5] *Zohidov A.* Vlijanie russkogo jazyka na slovoobrazovanie sovremennogo tadzhikskogo literaturnogo jazyka: Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — Dushanbe, 1992. — 16 s.
- [6] *Kasimov O.* Suffiksals'noe slovoobrazovanie imen sushhestvitel'nyh v «Shahname» Abdulkasima Firdousi: Diss. ... kand. filol. nauk. — Dushanbe, 1968. — 186 s.
- [7] *Mirzoev G.* Imennoe suffiksals'noe slovoobrazovanie v sovremennom tadzhikskom jazyke: Diss. kand. ... filol. nauk. — Dushanbe, 1987. — 202 s.
- [8] *Nemcheko V.A.* Sovremennij russkij jazyk. Slovoobrazovanie. — M., 1984. — 255 s.
- [9] *Russkaja grammatika.* V 2-h t. — M., 1980. — T. 1. — 783 s.
- [10] *Rustamov Sh.* Imja sushhestvitel'noe v sovremennom tadzhikskom literaturnom jazyke. — Dushanbe, 1972.
- [11] *Shoev Je.* Suffiksals'noe slovoobrazovanie otnositel'nyh imen prilagatel'nyh v sovremennom tadzhikskom literaturnom jazyke (na materiale suffiksa -i, -ki, -vi): Diss. ... kand. filol. nauk. — Dushanbe, 1983. — 201 s.

RUSSIAN AND TAJIC WORD FORMATION IN LINGUISTIC RESEARCH WORKS

K.E. Ismailova

Russian Language Department № 1
Faculty of Russian Language and Basic Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia 117198

This article discusses the history of the study of word formation in Russian and Tajik languages. Peculiarities of word formation of two languages with the aim of typological studies of different languages is presented.

Key words: word formation, linguistic historiography, comparative linguistics.

ОБ ИЗУЧЕНИИ БЕЗЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

А.С. Кейко

Кафедра русского языка № 3
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Рассматриваются структурно-семантические особенности безличных предложений в русском языке и их использование в речи в сопоставлении с личными конструкциями, проводится подробный анализ их изучения на занятиях по РКИ на этапе довузовского образования.

Ключевые слова: безличные предложения, субъект, предикат, коммуникация, языковая компетенция.

Безличные предложения — одна из самых употребительных и разнообразных по структуре и семантике разновидностей предложений в русском языке. Они используются для передачи таких важнейших значений, как, например, отсутствие чего или кого-либо, модальные значения (необходимости, обязательности, возможности), а также для описания физического, психического и эмоционального состояния человека, различных природных явлений и феноменов. Поэтому безличные предложения являются наиболее коммуникативно значимыми типами предложений русского языка, и «тонкие оттенки значения, передаваемые безличными конструкциями, способствуют их широкому распространению в разговорной речи и в языке художественной литературы» [1. С. 179]. Российские ученые-лингвисты давно занимаются вопросами условий, времени возникновения, развития и функционирования безличных предложений в русском языке. В этой связи можно назвать работы таких ученых, как Н.С. Валгина, Г.А. Золотова, В.В. Бабайцева, В.А. Богородицкий и др. Классификация безличных предложений, их грамматическая и семантическая характеристики были представлены в работах известного лингвиста Е.М. Галкиной-Федорук. По мнению ученого, «количество безличных предложений в современном русском языке непрерывно растет. Этот рост объясняется не только все более развивающимися и уточняющимися формами мышления, расширением средств изобретательности, но и различными грамматическими процессами» [2. С. 151]. Изучение данных типов предложений на разных уровнях, особенно на элементарном и базовом, вызывает у иностранных учащихся значительные трудности. Причиной этому является то, что в большинстве языков безличность не представлена такой расширенной системой, как в русском языке, и при переводе безличные предложения заменяются личными конструкциями, например: *У меня нет учебника.* (русск.) — *I have no a textbook.* (англ.) — *Je n'ai pas de manuel* (франц.) — *Ich haben kein lehrbuch* (нем.).

Тема «Безличные предложения» включена в Лингводидактическую программу по русскому языку [3], Требования к I сертификационному уровню владения

РКИ [4] и, соответственно, включена в материалы учебников и учебных пособий по обучению русскому языку как иностранному («Прогресс» [7; 8], «Русский язык — мой друг» [9; 10], «Дорога в Россию» [5] и др.). На элементарном уровне изучения русского языка уже в начале вводного фонетико-грамматического курса дается инфинитивная конструкция с модальным значением выражения просьбы *Можно?*:

— войти или выйти из аудитории: *Можно войти?*

— взять, спросить: *Можно взять журнал? Можно повторить вопрос? Можно так сказать? Можно посмотреть слово в словаре?*

Данная конструкция на этом этапе обучения предлагается в виде готовой речевой формулы на уровне запоминания и воспроизведения. Мотивацией введения такой конструкции является необходимость создания коммуникативных условий в поликультурной группе уже с первых дней изучения русского языка. Дальнейшее введение безличных конструкций происходит по мере изучения различных значений падежей, которые участвуют в создании конструкций, необходимых для решения определенных коммуникативных задач, стоящих перед учащимися, например конструкция *У кого нет чего / кого*, выражающая важнейшее категориальное значение «отсутствие чего- / кого-либо», т.е. лица, предмета, а также «принадлежности» — *у кого*. Конструкции данного типа являются особенностью русского языка, и в других европейских языках им соответствует личная трехчленная конструкция с глаголом «иметь», Ср. русск. *У него нет семьи.* = англ. *He has no family.* (*Он не имеет семьи*). При этом нужно обязательно указать, что конструкция с глаголом *иметь* носит книжный характер и используется преимущественно в официальном общении: *Данная партия не имеет большинства в парламенте. Санкции не будут иметь последствий для экономики.*

В первом центре конструкция *У меня нет* отрабатывается на материале существительных единственного числа как неодушевленных (*У меня нет словаря*), так и одушевленных: (*У него нет брата*). При этом в тренировке задействован весь запас имен существительных, которыми к этому времени владеют учащиеся. Отрицательная конструкция дается в противопоставлении с утвердительной конструкцией: *У меня есть учебник. — У меня нет учебника. У Ивана есть машина, а у Антона нет машины. У тебя есть сестра? — Нет, у меня нет сестры.*

Закрепляется данная конструкция в следующих упражнениях:

Ответьте на вопросы: У вас есть словарь? — Нет, у меня нет словаря. Почему вы не пишете? — Я не пишу, потому что у меня нет ручки.

Напишите по образцу: У меня есть тетрадь. — У меня нет тетради.

Закончите предложение: У Антона нет ... (брат). — У Антона нет брата.

Эта отрицательная конструкция используется также в предложениях с обстоятельственными словами, обозначающими место и время. Модель, по которой строится предложение *Где / когда нет чего / кого*, имеет указание на обстоятельства отсутствия чего-либо или кого-либо: *В городе нет театра. На этой улице нет аптеки. В доме нет лифта. Сегодня нет дождя (солнца). На уроке нет Виктора.*

Вводятся и закрепляются предложения не только в настоящем, но и в прошедшем и будущем времени: *Сегодня у нас нет собрания. Вчера у нас не было*

занятий. *Завтра у нас не будет экскурсии. Раньше здесь не было парка. В субботу на экскурсии не было Марины.*

В следующем центре навыки владения данной конструкцией расширяются за счет расширения лексического материала, включающего прилагательные, а также притяжательные и указательные местоимения, например: *У этого студента нет старшей сестры. На первом этаже нет буфета. У нас еще нет нового расписания. Сегодня у меня не будет свободного времени. Здесь нет книжного магазина. У меня нет сегодняшней газеты.*

При введении безличной конструкция *Кому как (было / будет)*, которая используется для обозначения модальности, возможности действия, а также физического, эмоционального и психического состояния человека или состояния окружающей среды, необходимо обратить внимание учащихся на то, что такие конструкции являются особенностью русского языка, и в других языках им соответствует личная трехчленная конструкция с субъектом и предикатом, например: *Мне холодно. — I'm cold.*

В первом центре данная конструкция отрабатывается на материале безлично-предикативных наречий на -о, например, *надо, нужно, можно, нельзя, необходимо* со значением долженствования, необходимости, возможности: *Мне можно войти (выйти)? Ей нужно пойти к врачу. Мальчику можно гулять.* При этом важно обратить внимание учащихся на синонимию безлично-предикативных наречий *нужно, надо, необходимо* в безличной конструкции и краткого прилагательного *должен* (-а, -о, -ы), которое используется в личной конструкции, выражающих модальные значения необходимости, обязательности или возможности / невозможности совершения действия. Данные конструкции отрабатываются и закрепляются в следующих упражнениях:

*Замените слово **должен** наречиями **нужно, надо, необходимо**:* Студент должен пойти в деканат. = Студенту нужно пойти в деканат.

Ответьте на вопрос: Что вам надо / нужно сделать? (решить задачу) = Мне нужно решить задачу.

Поставьте вопрос к выделенным словам: Виктору нужно было **выучить стихи**. = Что Виктору нужно было сделать?

Далее вводятся аналогичные конструкции с наречиями, объясняющими эмоциональное, психическое или физическое состояние человека, например, *интересно, важно, трудно, легко, весело, грустно* в форме настоящего, прошедшего и будущего времени: *Ей будет интересно на экскурсии. Мне важно знать это. Хуану трудно решать эти задачи. Нам легко изучать русский язык. Ему было весело на концерте.*

Для закрепления предлагаются такие упражнения:

Ответьте на вопросы: Вам легко изучать русский язык? Ей было интересно на экскурсии?

Замените по образцу: Мне было весело на вечере. А Виктору? = А Виктору было скучно на вечере.

Затем вводится конструкция *Где / Когда (было, будет)* как, указывающая на состояние среды: *Сегодня на улице холодно. Здесь жарко. В аудитории темно.*

Вчера в комнате было душно. Нам здесь тепло. Следует отметить, что такие конструкции обычно не вызывают у учащихся затруднений и легко ими запоминаются. В последующих концентраторах материал расширяется за счет добавления прилагательных и местоимений: *Нашему новому студенту нужно взять учебники в библиотеке. Моему другу надо перевести статью. Нашим студентам можно сдать экзамен досрочно. Этому студенту трудно изучать русский язык. Моим друзьям было весело на нашем вечере.*

В связи с тем, что на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин появился новый контингент учащихся, а именно учащиеся, которые уже владеют русским языком на уровне А2 и выше (например, магистранты и стажеры), безличные конструкции могут быть представлены более широко за счет увеличения их лексического наполнения, а также разных способов выражения главного члена. Поэтому на занятиях по русскому языку следует использовать конструкции, в которых главный член выражен личным глаголом в безличной форме, т.е. в форме 3-го лица настоящего времени или в форме среднего рода прошедшего времени путем прибавления возвратной частицы -ся и -сь (*хочется, думается, не сидится, работается*), например: *Он хочет спать. = Ему хочется спать. Писатель не мог работать. = Писателю не работалось. Дети не сидят на месте. = Детям не сидится на месте. Я пою. = Мне легко поется.*

Выступая синтаксическими синонимами двусоставных предложений, безличные предложения отличаются от них большей степенью эмоциональности и экспрессивности. Кроме этого, в двусоставных предложениях действие зависит от деятеля (субъекта) и определяется его желанием и волей. Поэтому личные конструкции стилистически нейтральны и используются в тех случаях, когда нужно передать действие или состояние, которыми человек управляет сам, которые подчиняются его воле: *А ты сегодня ночью спал? — Да, я спал хорошо* (в личном предложении); *Мне сегодня не спалось* (в безличном предложении).

Также в противоположность личным конструкциям в безличных предложениях действие-состояние характеризуется неосознанностью причин или его произвольностью: *Я думаю, что ты сможешь это сделать. = Мне подумалось, что мы сами можем это сделать.* Благодаря такой особенности этих конструкций создается особая семантико-стилистическая выразительность безличных глагольных предложений. При этом следует отличать безличное употребление спрягаемых форм некоторых личных глаголов от собственно безличных глаголов:

Роза пахнет очень нежно — спрягаемая форма личного глагола *пахнуть*. — *В комнате пахнет розами* — безличное употребление той же глагольной формы с дополнительным значением чувственного восприятия, ощущения; *Река шумит*. — *В ушах шумит. Ветер поднял пыль.* — *Ветром подняло пыль.*

Сравнивая данные конструкции, следует заметить, что в случае употребления в безличной конструкции личные глаголы теряют свои формы изменения и «застывают» в форме 3-го лица настоящего времени или форме среднего рода прошедшего времени: *Ветер сорвал крышу* — *Ветром сорвало крышу. Воздух посвежел после дождя.* — *После дождя на улице посвежело.* Кроме этого, представляется целесообразным ввести конструкции, в которых главный член выражен соб-

ственно безличным глаголом (*следовать, удаваться, везти, стоить, приходится*): *Ей следует хорошо подготовиться к зачету. Нам стоит подумать об этом. Мне пришлось поехать туда*; кратким страдательным причастием в роли главного члена (*сделано, сказано, изучено, решено*): *Про обещание всеми было забыто. — Все забыли про обещание. Об этом им было сказано. = Об этом им сказали. Нами уже все решено. — Мы уже все решили*. В сложном предложении могут использоваться такие модели: *Комиссии было показано все, что В докладе было отмечено, что* На данном этапе обучения также увеличивается количество типов главного члена в безличных предложениях за счет употребления безлично-предикативных слов в роли главного члена для выражения различных состояний человека: *жаль, стыдно, уютно, пора, душно, приятно, совестно, неудобно* и др., например: *Мне жаль, что я не смогла поехать на экскурсию. Ему было стыдно, что он не ответил на вопрос преподавателя. Нам пора ехать*.

Процесс изучения особенностей безличных конструкций и их использования в речи учащихся на начальном этапе изучения русского языка бывает достаточно длительным и сложным. И даже осознанное понимание таких конструкций еще не является показателем того, что учащиеся усвоили эти конструкции и могут правильно использовать их в процессе общения. Для того чтобы выяснить, насколько учащиеся овладели данными типами безличных конструкций (т.е. определить уровень сформированности навыков и умений в использовании этих моделей), иностранным студентам было предложено написать письменную работу, в которую были включены модели безличных предложений с родительным и дательным падежами. При этом следует отметить, что всех учащихся, выполнявших данную работу, можно разделить на две группы в зависимости от их уровня владения русским языком:

— группа 1 — учащиеся, владеющие русским языком на I сертификационном уровне и даже выше (магистранты и стажеры);

— группа 2 — учащиеся, владеющие русским языком на базовом уровне.

Им было предложено выполнить следующие задания: ответить на вопросы; закончить предложения, использовать наречия на -о (*весело, интересно, грустно*); заменить слово *должен* предикативными наречиями; использовать вместо глагола *хотеть* предикативные наречия.

Как можно было ожидать, результаты контрольной работы оказались разными. В группе 1 ошибок практически не было, что свидетельствует о высоком уровне сформированности у учащихся навыков владения безличными конструкциями русского языка. В группе 2 почти все учащиеся допустили большое количество ошибок следующих типов:

1) неправильное использование падежных форм существительных, прилагательных и местоимений:

а) в формах существительных и местоимений в единственном числе: **Николая нужно... Эте студенте надо... Мы можем сдать... Мы можно...*;

б) в формах существительных и прилагательных в единственном и множественном числе или указательных местоимениях: **Новый студент трудно... Этим студентому интересно...*;

2) неправильное использование форм предиката: **Им будут трудно... Нам нужно купил... / нужно купим... Им нужен сдать... Ему нужен заниматься...*;

3) смешанные ошибки, т.е. выбор неправильной формы предикативного наречия и формы существительного или местоимения: **У этот студент нет велосипед. У эта девушке нет ручку. У этим студентам нет свободное времени. У Виктора не были газеты... У меня не был билет.*

Ошибки учащихся из группы 2 можно объяснить разными причинами: 1) сложностью структуры безличных предложений, их семантическим разнообразием; 2) отсутствием их прямых аналогов в родных языках учащихся; 3) недостаточным вниманием к данным конструкциям в учебных материалах и в самом учебном процессе. Следовательно, результаты письменной работы подтвердили предположение о том, что правильное использование безличных предложений представляет значительные трудности, особенно для начинающих изучать русский язык. Невысокий уровень владения безличными конструкциями русского языка может также объясняться и методическими просчетами. Это связано с тем, что преподаватели по разным причинам не всегда во время занятий по русскому языку уделяют достаточно времени на отработку безличных конструкций и не используют большого количества упражнений разных типов для выработки у учащихся навыка использования таких конструкций. Это зачастую приводит к ускоренному и поэтому поверхностному изучению тех тем русской грамматики, которые вызывают наибольшие трудности у иностранных учащихся.

Таким образом, важнейшая задача при обучении русскому языку иностранных учащихся — научить их правильно самостоятельно строить предложения в соответствии с грамматическими правилами русского языка, т.е. уметь выбирать определенные модели в соответствии с конкретной речевой ситуацией и языковые средства, необходимые для их выражения. Поэтому на занятиях по русскому языку на этапе довузовского образования необходимо больше времени уделять изучению разных типов безличных конструкций, подробно останавливаясь на их семантической структуре и особенностях их функционирования в русском языке. Такая работа повысит в целом уровень языковой компетенции иностранных учащихся, а также будет способствовать в дальнейшем их успешному обучению в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. — М.: Высшая школа, 1978.
- [2] Галкина-Федорук Е.М. Безличные предложения в современном русском языке. — М.: МГУ, 1958.
- [3] Лингвометодическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. I сертификационный уровень / Есина З.И., Иванова А.С. и др. — М.: РУДН, 2010.
- [4] Требования к I сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Андриюшина Н.П., Битехтина Г.А., Иванова А.С. и др. — СПб.: Златоуст, 2011.
- [5] Русская грамматика. В 2-х т. / Под ред. Шведовой Н.Ю. — М.: Наука, 1980.

- [6] Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: Учебник (Базовый и элементарный уровни). — СПб.: Златоуст, 2009.
- [7] Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С. Прогресс: Учебник (Элементарный уровень). — М.: РУДН, 2008.
- [8] Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С. Прогресс: Учебник (Базовый уровень). — М.: РУДН, 2004.
- [9] Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Карпусь Л.А. Русский язык — мой друг: Учебник (Базовый уровень). — М.: РУДН, 2004.
- [10] Шустикова Т.В., Кулакова В.А. Русский язык для вас: Учебник (Первый сертификационный уровень). — М.: РУДН, 2009.

LITERATURA

- [1] Galkina-Fedoruk E.M. Bezlichnye predlozhenija v sovremennom russkom jazyke. — М.: MGU, 1958.
- [2] Lingvometodicheskaja programma po russkomu jazyku kak inostrannomu. Jelementarnyj uroven'. Bazovyj uroven'. Pervyj sertifikacionnyj uroven'. Esina Z.I., Ivanova A.S. i dr. — М.: RUDN, 2010.
- [3] Trebovanija k Pervomu sertifikacionnomu urovnju vladenija russkim jazykom kak inostrannym. Obshhee vladenie. Professional'nyj modul /Andrjushina N.P., Bitehtina G.A., Ivanova A.S. i dr. — S-Pb.: Zlatoust, 2011.
- [4] Antonova V.E., Nahabina M.M., Tolstyh A.A. Doroga v Rossiju: Uchebnik (Bazovyj i jelementarnyj urovni). — S-Pb.: Zlatoust, 2009.
- [5] Soboleva N.I., Volkov S.U., Ivanova A.S. Progress: Uchebnik (Jelementarnyj uroven'). — М.: RUDN, 2008.
- [6] Soboleva N.I., Volkov S.U., Ivanova A.S. Progress: Uchebnik (Bazovyj uroven'. — М.: RUDN, 2004.
- [7] Shustikova T.V., Kulakova V.A., Karpus' L.A. i dr. Russkij jazyk — moj drug: Uchebnik (Bazovyj uroven'). — М.: RUDN, 2004.
- [8] Shustikova T.V., Kulakova V.A. i dr. Russkij jazyk dlja vas: Uchebnik (Pervyj sertifikacionnyj uroven'). — М.: RUDN, 2009.

TEACHING IMPERSONAL SENTENCES AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

A.S. Keyko

Russian Language Department № 3
Faculty of Russian Language and Basic Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Mikluho-Maklaja str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article deals with the main structural and semantic peculiarities of Russian impersonal sentences and their functioning in speech compared to the personal constructions. Detailed analysis of teaching these constructions at the lessons of Russian at the pre-university stage of education is offered.

Key words: impersonal sentences, subject, predicate, communication, linguistic competence.

ТЕКСТ И ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА

А.Л. Семёнов

Кафедра иностранных языков
Факультет физико-математических и естественных наук
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В.И. Ершов

Военная кафедра
МГИМО(У) МИД России
пр. Вернадского, 76, Москва, Россия, 119454

Н.Ю. Нелюбова

Кафедра иностранных языков
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В современной лингвистике и лингводидактике текст признан основной единицей общения. При этом двуязычная коммуникация связана с одновременным существованием двух параллельных текстов — оригинала и перевода. Такая ситуация создает необходимость формирования и развития у переводчика способности осуществлять текстовую деятельность на двух языках: анализировать один текст (оригинал) и генерировать второй (перевод) на другом языке.

Ключевые слова: межъязыковая коммуникация, перевод, текстовая деятельность, контрастная лингвистика.

Особенностью межъязыковой коммуникации, к которой мы готовим будущих переводчиков, является одновременная работа с двумя параллельными текстами. Коммуникативный процесс мы рассматриваем как сложную структурированную текстовую деятельность партнеров по общению. Лингвистический энциклопедический словарь [1. С. 685] дает определение текста как объединенной смысловой связью последовательности вербальных (словесных) знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и целостность. Наше рабочее определение текста заключается в том, что текст — это некая максимальная коммуникативная единица, структурированная по синтаксическим правилам в совокупность минимальных единиц — синтаксем. Эта коммуникативная единица обладает смысловой целостностью и связностью.

Межъязыковая коммуникация, которая имманентно создает ситуацию интерактивного взаимодействия двух или нескольких языков, просто не может избежать исследования, основанного на сравнительных методах. Теория перевода, обеспечивающая практику межъязыковой коммуникации, в своей основе — это теория сравнения и сопоставления языков. В данном исследовании, как и в практике формирования прикладных переводческих знаний иностранного языка, мы пользуемся методами сравнения двух языков, между которыми возможна коммуникация и/или условия, при которых в этих языках проявляются различия и сов-

падения. Любую форму коммуникации (устную, письменную или какую-то иную) можно рассматривать в терминах текста. Любая лексическая единица может самостоятельно нести определенный коммуникативный смысл. Но в тексте за счет множественных коннотаций слово, получая статус словоупотребления, может выражать дополнительный смысл, определяемый собственно текстом.

Условия перевода с одного языка на другой определяются функционированием двух параллельных текстов [2. С. 128—139], т.е. значение текста как средства коммуникации практически удваивается. Все это придает работе с текстом при изучении иностранных языков и развитию переводческих навыков чрезвычайно важный смысл. Анализ текста оригинала и умение генерировать текст перевода — вот основные способы изучения языка в прикладных переводческих целях. Хороший учебник для любых форм изучения иностранного языка всегда построен на оригинальном подборе текстов и соответствующем их «препарировании» в целях развития лексических и грамматических навыков. Собственно, текст — это цель, к которой ведут лексические и грамматические упражнения. Учебник без работы над текстами нецелесообразен ни в каких случаях и особенно в работе по курсу перевода. К сожалению, в последнее время особенно популярными стали учебники зарубежного производства, направленные на развитие преимущественно разговорных навыков у экспатов. Эти учебники не учитывают российскую национальную действительность и традиции российской системы образования. Среди таких учебников мы можем назвать учебник *Technology 1* солидного издательства Oxford University Press (автор Eric H. Glendinning). В рассматриваемом учебнике вообще нет текстов. Все сводится устному описанию прекрасных иллюстративных материалов учебника. Справедливости ради отметим еще неплохое звуковое приложение к учебнику. Но текстов нет! Эта ситуация побуждает нас акцентировать свое внимание на научно-техническом тексте.

Наше исследование текста в коммуникации и переводе базируется на сравнительно-сопоставительном анализе. При этом необходим выбор главных аргументов, которые делают возможным анализ коммуникативных соотношений текста одного сообщения на двух различных языках. Мы исходим из основ сравнительно-сопоставительной лингвистики, которые обычно связывают с исследованиями Фердинанда де Соссюра [3. С. 112]. Наше исследование и методика его проведения нацелены на использование учебного потенциала и технологического аспекта общих параллельных источников информации в контактирующих в коммуникации языках по методам реконструкции соответствий. Методы сравнения дают положительные результаты как при совпадениях, так и при различиях. Студент творчески реагирует как на совпадение, так и на получение противоположного результата. Иными словами, текстовая информация важна и при совпадении смысла, и при различии. На более раннем этапе нашего исследования [2. С. 132] мы привели типологию параллельных текстов.

Сравнительно-сопоставительный анализ исходит из того, что языки могут различаться как абсолютно независимые системы. Однако вполне возможна эпизодическая активизация отдельных факторов, которые могут нарушать системность некоторых явлений. Ясно, что лексическая система весьма динамична

и в ней могут быть множественные деформации. Меньше всего в языке деформациям подвержена грамматическая система. Но даже в синтаксисе могут происходить необъяснимые устойчивые трансформации, которые зачастую даже становятся вариантами нормы. Мы уже почти считаем нормой выражение *выйти на кого-либо* (например: *выйти на директора*). Во всем мире происходят межъязыковые контакты, которые неизбежно ведут к интерпретации, заимствованиям и другим явлениям, и лингвистика почти никак не может влиять на это. Ранее мы исследовали явления языкового иммунитета и такого явления, как импортирование терминов.

Анализ лексических и грамматических совпадений и различий любой пары языков обладает мощным учебным и технологическим потенциалом. Собственно, самые результативные методики обучения иностранному языку исходят из сравнения с совпадениями или различиями с родным языком. Мы прибегаем в этой ситуации к гипотезе интерференции, питающейся от теории билингвизма. В основу нашей методики в этом направлении мы добавляем элемент баланса между планами содержания и выражения. Закон перевода в коммуникации — единство содержания. Но планов выражения может быть множество. Перевод — это и есть пере-выражение. Исчерпывающее описание совпадений и различий любой пары языков может быть наилучшей основой как для обучения иностранному языку, так и для его изучения. Жизненность этой гипотезы можно проследить в работах практиков преподавания иностранных языков в целях подготовки переводчиков. Изучив различные направления в исследованиях, приходится отметить, что нет таких стратегий изучения иностранных языков, в которых была бы установлена и учтена степень различий между лингвистическими системами родного языка и изучаемого. Изучающий не может просто трансформировать отдельные элементы лингвистической структуры, чтобы заменить один код другим. Обычно он приспособливает свой коммуникативный потенциал под процесс, который точнее было бы назвать аппроксимацией текста. Он использует фонетическую, грамматическую и лексическую подсистемы соответствующего языка таким способом, который может быть оправдан прагматически и который не может быть структурно запрограммирован. Исследования в этом ключе развивают теорию перевода.

Технологически при переводе происходит трансформация синтаксической конструкции на языке оригинала в синтаксическую конструкцию на языке перевода с полным сохранением передаваемого смысла. Мотивы и собственно реализацию коммуникации в форме текстовой деятельности можно объективно характеризовать категориями количества и качества. Это вполне самостоятельные исследовательские темы, которые были изложены нами в более ранних статьях. Заметим лишь, что совершенно очевидно, что любая текстовая информация легко подвергается хорошо известным способам количественных оценок.

В условиях бурного развития международных информационных потоков особенно активное развитие характеризует актуальную область терминологической лексикографии. У этого процесса есть много резервов. И в нашей стране, и за рубежом терминологической работе в настоящее время придается социально-экономическое значение [6. С. 210; 7. С. 250].

В чем мы видим причины столь пристального внимания к проблеме коммуникации вообще и межъязыковой коммуникации на текстовом и лексическом уровнях в частности? Ведь образование новых лексических единиц в естественных языках — процесс исключительно медленный. Абсолютно новые слова возникают крайне редко, и все словари неологизмов — это словари новых значений известных слов. Сталкиваясь с такими новообразованиями, как *iff* или *beatle* в английском языке, переводчик будет озадачен не пониманием этих слов, а вариантами их «перевыражения» в другом языке.

В современном мире сложных физических процессов терминология все больше становится многолексемной и описательной и тяготеет к области устойчивых словосочетаний. Семантика таких терминов складывается из семантических параметров составляющих их лексем. Зачастую определяющее значение приобретают контекстологические параметры текста, фоновый смысл которого может конкретизироваться определенной фоновой ситуацией. В работе со студентами-переводчиками мы уделяем большое внимание умению вычленить и зафиксировать устойчивые словосочетания. Одну из главных составляющих процесса формирования устойчивых словосочетаний как раз и представляет бурно развивающееся терминообразование [8. С. 125]. Одним из главных признаков устойчивости словосочетания является его прагматическая функция. Установить эту функцию по словарному составу и по словарным значениям и аналогам невозможно. Она определяется исключительно анализом конкретного текста и конкретных условий его функционирования. Обладая лингвистической универсальностью, текст характеризуется отношениями со всеми аспектами языка: имеет звуковой состав (интонацию), продиктованный традициями конкретного языка, использует грамматические средства, присущие этому языку. Все это дает исчерпывающий материал для идентификации нового устойчивого терминологического словосочетания.

Придавая определяющее значение тексту как самостоятельной, независимой, а зачастую и уникальной лингвистической единице, мы все же не можем уходить от понимания того, что текст существует в конкретной ситуации — как некая система в среде. Нами замечено сильное влияние коммуникативной среды на функционирование текста как объекта с определенными прагматическими характеристиками. Было бы ошибочно игнорировать связь «система — среда». Системный подход к оценке функционирования текста в определенной коммуникативной среде позволяет интерпретировать, планировать и принимать возможные переводческие трансформации. Методы результативной лингвистической интерпретации соотношения системы и среды, накопленный другими учеными [10. С. 13—23], вполне приемлемы и в нашей методике.

Актуальность развития текстологических навыков и умений у студентов-переводчиков заключается в том, что в практическом смысле для переводчика чрезвычайно важно умение оперативно анализировать внутренние и внешние обменные процессы, функционирование и соотношение текста со средой в лингвистических терминах понимания текстовой деятельности как составляющей коммуникативного процесса на уровне перевода с одного языка на другой. Выведение за рамки многих исследований проблем соотношения текста (сообщения) со сре-

дой приводит к недооценке особенностей функционирования текста как инструмента коммуникации. В этой части исследования мы использовали теоретические предпосылки, разработанные Г.П. Мельниковым [11. С. 368]. Существование и влияние экстралингвистических факторов на процессы функционирования текста (сообщения) помогают раскрыть социолингвистический компонент сферы обменных процессов, в которых участвуют одноименные эквиваленты текстов, порождаемых процессом перевода.

Практический аспект нашей работы со студентами-переводчиками основан на анализе текстов, т.е. на инструментах коммуникативного процесса — на материалах исследования текстов (сообщений) в различных областях практической материальной деятельности на английском и французском языках (бытовая техника, робототехника, маркетинг, политическая экономия и некоторые смежные предметные области, а также литературные произведения). Результаты, полученные на основе сравнительно-сопоставительного (контрастивного) анализа параллельных текстов на различных языках, имеют практическую ценность и широко используются в переводческой практике.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: Сов. энциклопедия, 1990. — 685 с.
- [2] *Евтеев С.В., Семёнов А.Л.* Перевод: параллельные тексты и системы «память переводчика» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Лингвистика». — 2014. — № 3. — С. 128—139.
- [3] *Соссюр Ф. де.* Заметки по общей лингвистике. — М.: Прогресс, 1990.
- [4] *Гумбольдт В. фон.* Характер языка и характер народа // Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / Общ. ред. А.В. Гулыги и Г.В. Рамишвили. — М.: Прогресс, 1986. — С. 370—381.
- [5] *Сэтир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии. — М.: Прогресс, Универс, 1993.
- [6] *Котов Р.Г.* Развитие терминологии и информационные потребности современного общества // Проблемы разработки и упорядочения терминологии. — М.: Наука, 1983.
- [7] *Gaudin F.* Socioterminology and Expert Discourses // Terminology and Knowledge Engineering. — Frankfurt, 1990.
- [8] *Smadja F.* Retrieving Collocations from Text // Computational Linguistics. — 1993. — Vol. 19. — № 1.
- [9] *Головин Б.Н.* Типы терминосистем и основания их различения // Термин и слово. — Горький, 1981.
- [10] *Бондарко А.В.* Опыт лингвистической интерпретации соотношения системы и среды // Вопросы языкознания. — 1985. — № 1. — С. 13—23.
- [11] *Мельников Г.П.* Системология и языковые аспекты кибернетики. — М.: Сов. радио, 1978. — 368 с.

LITERATURE

- [1] Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar. — M.: Sov. entsiklopediya, 1990. — 685 s.
- [2] *Evteev S.V., Semenov A.L.* Perevod: paralelnyye teksty I sistemy “pamyatj perevodchika” // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya “Lingvistika”. — № 3. — 2014. — S. 128—139.

- [3] *Sossuyr, F. de. Zametki po obshej lingvistike.* — M.: Progress, 1990.
- [4] *Gumbolt V. fon. Kharakter yazyka I kharakter naroda // Gumbolt V. fon. Yazyk I filosofiya kuljтуры / Obsh. red A.V. Gulygi I G.V. Ramishvili.* — M.: Progress, 1986. — S. 370—381.
- [5] *Sepir E. Izbrannyye trudy po yazykoznaniiyu I kulturologii.* — M.: Izdatelskay gruppa “Progress”, “Univers”, 1993.
- [6] *Kotov R.G. Razvitie terminologii I informacionnye potrebnosti sovremennogo obshestva // Problemy razrabotki I uporaydocheniya terminologii.* — M.: Nauka, 1983.
- [7] *Gaudin F. Socioterminology and Expert Discourses // Terminology and Knowledge Engineering.* — Vol. 2. — Frankfurt, 1990.
- [8] *Smadja F. Retrieving Collocations from Text // Computational Linguistics.* — 1993. — Vol. 19. — N 1.
- [9] *Golovin B.N. Tipy terminosistem I osnovaniya ih razlichiya // Termin I slovo.* — Gorkij, 1981.
- [10] *Bondarko A.V. Opyt lingvisticheskoi interpretacii sootnosheniya sistemy I sredy // Voprosy yazykoznaniiya.* — 1985. — № 1. — S. 13—23.
- [11] *Melnikov G.P. Sistemologiya I yazykovyye aspekty kibernetiki.* — M.: Sov. radio, 1978. — 368 s.

TEXT AND TEXT ACTIVITY IN THE ASPECT OF TRANSLATION

A.L. Semenov

Department of Foreign Languages
Faculty of Physico-Mathematical and Natural Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

V.I. Ershov

Military Department
MGIMO-University
Vernadsky pr., 76, Moscow, Russia, 119454

N.Y. Nelubova

Department of Foreign Languages
Philological Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The essence of the communication activity is the exchange of information in textual forms introduced in oral, written or in other forms. Translation is a special type of communication. Translators' training should be focused on the text activity. The text becomes the primary goal-oriented teaching instrument in translators' training including text analysis of the original and synthesis of the translation text.

Key words: interlinguistic communication, text activity, text, translation, contrastive linguistics.

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В РЕЧЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ «ВЗРОСЛЫЙ — РЕБЕНОК»

Ю.В. Каховская

Кафедра русского языка № 1

Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин

Российский университет дружбы народов

ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается прием языковой игры как один из способов достижения конвенциональности в диалоге «взрослый — ребенок».

Ключевые слова: коммуникация, конвенциональные механизмы, языковая игра, речь.

В качестве конвенционального механизма достижения успешного коммуникативного общения можно назвать прием языковой игры, активно использующийся родителями, наставниками, воспитателями и учителями в процессе речевого взаимодействия «взрослый — ребенок». Взгляд на языковую игру как речевой прием не имеет односторонней направленности: ряд исследователей (Н.Д. Арутюнова, Т.А. Гридина, Е.А. Земская) рассматривают языковую игру как речевую игру в русской речи, как отклонение от нормы, другие ученые-лингвисты (Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев) включают в сферу языковой игры явления, представленные на разных уровнях языковой системы. Существует точка зрения, согласно которой языковая игра представляет собой преднамеренное нарушение нормы языка, проявляющееся на фонетическом, морфологическом, словообразовательном, лексическом и синтаксическом уровнях, с целью создания стилистического эффекта. Л. Витгенштейн относил к языковым играм не только вопросы, просьбы, приказы, приветствия, информирования, благодарность, но и использование забавных историй, элементов переводов, остроты и т.п. [1. С. 90].

Языковая игра занимает довольно большое место в ситуации общения между взрослым и ребенком. Выступая феноменом речевого взаимодействия, данный прием строится на отклонениях от стереотипов и стремлении добиться эффекта, способствующего, в свою очередь, успешному протеканию коммуникативного взаимодействия. Подобные конструкции несут оттенок остроты, шутки, иронии, каламбура; они могут включать общеизвестные цитаты их популярных кинофильмов, текстов, спектаклей и песен.

Наиболее актуальными источниками цитирования являются следующие источники речевой субкультуры:

- телереклама;
- тексты детских песен, стихотворений;
- реплики героев популярных мультфильмов, детских сериалов и передач;
- реплики, относящиеся к детскому речетворчеству, ярко передающие атмосферу конкретной ситуации и хорошо известные в данном кругу общения.

Так, ребенок 8 лет при игре в настольную игру использовал новообразование «отомчу» (отомщу), вызвавшую смех у остальных участников игры. Впоследствии взрослыми часто в шуточной форме используется данное слово для создания ко-

мического эффекта с целью выхода из напряженной ситуации. Встречаются также примеры использования взрослыми окказиональных образований. Девочке 4 лет подарили на Рождество светящиеся рожки чертика. Она постоянно их надевает, даже когда собирается идти в ванную комнату.

Катюш, мы с тобой мыться идем или чертиться? (мама — дочери 4,2 лет).

Разберем несколько примеров использования языковой игры в речи взрослого:

А откуда у нас клубника? — Из лесу, вестимо. Ладно, дедушка с дачи привез утром (отец — дочери 5 лет).

В данном примере взрослый дает объяснение своей реплики, так как одним из собеседников является ребенок, не знакомый с литературным произведением, ставшим источником цитирования.

В последнее время наиболее актуальным источником цитирования стала реклама, что ярко представлено как в речи детей, так и в речи взрослых:

Девочка, ты же лопнешь! (из рекламы сока); Мам, я еще сока хочу. — Ты же лопнешь, деточка! — Не лопну; Что загрустил? Не грусти — похрусти! Пойдем, мама обед приготовила (из рекламы чипсов).

Распространение рекламных слоганов в речи людей разных возрастных категорий, с разным уровнем образования связано с тем, что в последнее время телевидение является мощным источником информации, сосредоточившим в себе информативную, развлекательную и познавательную функции. Наиболее удачные рекламные фразы, простые и хорошо запоминающиеся, воспроизводятся людьми разных возрастов, профессий, с разным уровнем образования и отношением к рекламе и телевидению в принципе.

В процессе анализа диалогических конструкций «взрослый — ребенок» удалось выявить следующие варианты языковой игры.

1. Употребление рифмованных конструкций:

Это что это за чудо-юдо подводное к нам плывет? А? (мама — сыну 3,4 лет);

Девочки, сколько можно повторять. Ходите там как Шерочка с Машерочкой! А время идет. Не успеем ведь ничего (тетя — дочери и ее подруге 11 лет).

Вот ты ябеда-корябеда выросла. Кто бы мог подумать! (бабушка — внучке 8,2 лет).

2. Морфологические преобразования слов, включающие изменение рода, неправильное использование форм падежа, числа, лица глаголов и т.п.:

Не веди себя как *орангутанга* (отец — дочери 9 лет).

3. Использование присказок и поговорок в ситуации косвенного диалога в присутствии ребенка 7—12 лет:

Да, маленькие детки — маленькие бедки... (жена — мужу в присутствии сына 11,8 лет).

4. Использование цитации (из мультфильмов или телепередач и кинофильмов):

Ням-ням-ням. Чето, чето не хватает. Может, соли положить?! (из мультфильма «Маша и медведь») (мама — детям 5,4 и 2,4 лет); «Да-а. Место встречи изменить

нельзя — опять мы у конфеток крутимся?» (мама — дочери 10 лет); «Запомните, мастера! Никогда не чините один прибор за счет другого!» (из мультфильма «Фиксики») (мама — детям 3 и 5 лет).

5. Использование «малокультурных языковых элементов»: *слямзила, шмякнула* и т.п.

Довольно часто в речи взрослых, адресованной детям, встречается в качестве языковой игры именование ребенка по имени-отчеству: «*Полина Ивановна, извольте кушать!*» Иронический подтекст усиливается с помощью использования устаревшего глагола «извольте», практически исчезнувшего из употребления в наши дни.

Татьяна Ивановна, ну, строга, ну, строга! — Ну, бабушка! Хватит! (из диалога бабушки и внучки 12 лет).

В данном примере мы видим, что реакцией на подобный прием может быть раздражение и недовольство со стороны ребенка более старшего возраста (7—12 лет), так как он (ребенок), с одной стороны, уже достаточно компетентен, чтобы почувствовать скрытую иронию высказывания, а с другой стороны, не всегда способен адекватно воспринять подобную иронию в связи с физиологическими особенностями, характерными для данного возрастного периода.

Чаще всего подобные обращения призваны передать общую атмосферу диалога: подчеркнуть важность момента или ироническую интонацию, способную разрядить обстановку в случае конфликта. Прием языковой игры может быть использован в речи взрослого с целью ухода от прямого ответа (изменения темы беседы). Так, например, мама в ответ на вопрос дочки 6 лет может употребить фразу из популярного мультфильма:

Мам, а что ты мне подаришь на день рождения? — Это секрет! — Ну, мам!.. — А кто такие фиксики — большой, большой секрет! (из беседы мамы и дочери 6 лет).

В анализируемом материале зафиксированы случаи изменения ударения, свойственные преимущественно речи мужчин в их диалоге с детьми:

Тань, в мага́зин по́йдем? (отец дочери 12 лет).

Намеренное изменение места ударения в слове используется взрослыми в речи, направленной к ребенку старше 7 лет. Использование подобных речевых отклонений в общении с ребенком более раннего возраста повлечет за собой не только нарушение конвенциональности общения, но и нарушения в формировании представления о правильной грамматической структуре языка.

Обычно в подобных случаях информанты подчеркивают шуточный характер реплики интонационно. Наряду с ошибочным ударением для создания комического эффекта используются слова устаревшей лексики, окказионализмы, нелитературные образования:

Ну, ты зачем забульбенила туда всю картошку? (отец, 38 лет, дочери 12 лет).

Также для поддержания благоприятной атмосферы в институциональной сфере взрослыми могут быть использованы конструкции в переносном значении:

И сегодня у нас получился такой урожай: одна пятерка, две четверки и тройка. Не густо, надо сказать (учитель, мужчина, 41 год, ученикам 11 лет).

Яркие примеры словообразовательных новообразований попадают в речевой обиход взрослого из собственно детской речи. В новом контексте они претерпевают другой оттенок значения. Сравним: лексема «улыбать» в детской речи: «Никто меня так не улыбает, как артист Леонов» [2. С. 6] и во взрослом дискурсе: «Мне совсем не улыбает тебя везти в десять часов в школу». Созданные ребенком новые комбинации существующих в языке морфем, корневых и аффиксальных, приобретают в речи взрослого новое звучание.

Коммуникативная ситуация «взрослый — ребенок» отличается максимальным использованием средств привлечения внимания: приема языковой игры, использования иронии, элементов разговорного стиля.

Прием языковой игры является наиболее ярким и эффективным механизмом достижения взаимопонимания независимо от возраста ребенка. Каждая возрастная категория адресата обуславливает употребление того или иного приема языковой игры, который в отрыве от ситуации не всегда относится к конвенциональным речевым нормам.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Витгенштейн Л.* Философские исследования // Витгенштейн Л. Избранные философские работы. — М.: Астрель, 2011. — Ч. 1.
- [2] *Цейтлин С.Н.* Детские словообразовательные инновации: опыт анализа. — Л., 1986.

LITERATURA

- [1] *Vitgenshhtejn L.* Filosofskie issledovaniya // Vitgenshhtejn L. Izbranny'e filosofskie raboty'. — М.: Astrel, 2011. Ch. 1.
- [2] *Czejtlin S.N.* Detskie slovoobrazovatelny'e innovaczii: opy't analiza. — L., 1986.

LANGUAGE GAME IN THE PROCESS OF VERBAL INTERACTION «ADULT — CHILD»

Yu.V. Kakhovskaya

Russian Language Department № 1
Faculty of Russian Language and Basic sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the interpretation of the language game as a way to achieve the conventionality in the dialogue «adult — child».

Key words: communication, conventional mechanisms, language play, speech.

НОВОЕ В ОБУЧЕНИИ КУЛЬТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

«ВЕЛИКАЯ СИЛА АРГУМЕНТА»: ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ МАСТЕР-КЛАССА ПО РИТОРИКЕ

О.С. Гузина

Кафедра русского языка
Медицинский институт
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья является эмпирическим исследованием, которое посвящено обучению студентов медицинских специальностей аргументирующей речи. Концепция автора заключается в том, что он определяет последовательность изучения данной темы в общем контексте раздела, изучающего коммуникативное качество логичность речи. В статье предлагается система заданий, направленных на формирование умений логичной убеждающей речи учащихся.

Ключевые слова: логичность речи, теория аргументации, риторический канон, аргументирующая речь, эффективное речевое воздействие.

Как известно, современная риторика использует для решения своих задач богатый научный потенциал. Это, во-первых, теория аргументации Аристотеля; во-вторых, теория речевых средств убеждения (тропов, фигур и др.), разработанная античной риторикой и усовершенствованная современной лингвистикой; в-третьих, теория композиции, разработанная современной наукой с опорой на психологическую модель восприятия текста. Специалисты в разных областях знания проявляют активный интерес к способам и приемам эффективного общения, речевого воздействия, которые направлены на достижение коммуникативных, информационных или предметных целей говорящего. Обучение будущих специалистов (в нашем случае — в области медицины) эффективному речевому воздействию, которое позволит им достигать успеха в профессиональной деятельности, проводится на занятиях практической риторики в рамках учебной дисциплины «Русский язык и культура речи». Классическая риторика включает учение о трехчастном риторическом каноне, которое систематизирует представления о порождении речи: инвенции (нахождении и изобретении), диспозиции (композиции), элокуции (словесном выражении), оратории (запоминании и произнесении). Центральное место при этом в риторическом каноне занимает *теория аргументации (изобретение)*, изучение которой является главным условием формирования логичной убеждающей речи.

Целью данной статьи является презентация поэтапно систематизированных способов и приемов, которые используются на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» для обучения логичности и аргументированности речи студентов-медиков.

Риторика — интегральная наука. Она базируется на целом комплексе знаний смежных лингвистических дисциплин, прежде всего стилистики, культуры речи, лингвистики текста, а также педагогики, психологии, социологии, этнографии и т.д. Определяя содержание риторики как «науки об условиях и формах эффективной публичной речи» [4. С. 5], подчеркнем ее практическую направленность, что отвечает цели нашей работы.

В результате многолетнего опыта обучения студентов аргументации речи мы пришли к выводу: методически целесообразно изучать эту тему в общем контексте «Логичность и аргументация речи», где логичность как коммуникативное качество речи выступает в качестве родового понятия. Подобная точка зрения поддерживается современными лингвистами [2], так как логичной является речь доказательная, то есть опирающаяся на определенную систему аргументов. Таким образом, на первом этапе предлагается познакомить студентов с экстралингвистическими факторами создания логичности речи, сформировать умение учащихся правильно излагать собственные мысли и строить связный текст. В качестве примера можно привести несколько заданий, которые направлены на формирование логичности речи студентов на уровне текста.

1. Определите средства выражения логичности в приведенном тексте.

В самом деле, ведь совершенно ясно, что если все будут писать по-разному, то мы перестанем понимать друг друга. Значит смысл и ценность орфографии в ее единстве. Чем идеальнее это единство, тем легче взаимопонимание. Эти общие соображения вполне подтверждаются исследованием процесса чтения. Для полной успешности этого процесса необходимо, чтобы мы как можно легче узнавали графические символы, чтобы как можно легче возникали связанные с ними ассоциации. Все непривычное — непривычные сочетания букв, непривычная орфография слов, непривычные сокращения и т.п. — все это замедляет восприятие, останавливая на себе наше внимание. Всем известно, как трудно читать безграмотное письмо: на каждой ошибке спотыкаешься, а иногда и просто не сразу понимаешь написанное. Грамотное, стилистически и композиционно правильно построенное заявление на четырех больших страницах можно прочесть в несколько минут. Столько же времени, если не больше, придется разбирать и небольшую, но безграмотную и стилистически беспомощную расписку (*Л.В. Щерба*).

2. Проанализируйте отрывок из сочинения абитуриента; отметьте случаи нарушения законов логики. Укажите, какие логические законы нарушены.

Так хочется, чтобы на земле был мир, над головой было голубое небо, чистое солнышко, и все люди жили счастливо, чтобы так громко и радостно смеялись дети. А дети — это главное. Ведь мы все дети, имеем мам и пап. И так хочется мира. По-моему, у каждого человека в родной деревне есть свое любимое место, где он мечтает, думает. Ведь кому не хочется помечтать? А я очень люблю мечтать. Есть у меня любимое место в парке. Когда идешь по аллее парка, то сразу на глаза попадают два огромных дуба-старика. Это место мне очень нравится. Я каждый раз прихожу и приветствую своих зеленых друзей. И они мне отвечают, шелестя листь-

ями. Я разговариваю с ними, как с людьми. Ведь они тоже живые; я делюсь с ними и радостью, и печалью, и они меня понимают. И это очень хорошо, когда у тебя природа — друг.

3. Прочитайте отрывок из повести Л.Н. Толстого «Хаджи-Мурат». Определите логические способы выражения смысловых отношений, объединяющие отдельные предложения в сложное синтаксическое целое.

Когда на следующий день Хаджи-Мурат явился к Воронцову, приемная князя была полна народу. Тут был и вчерашний генерал с щетинистыми усами, в полной форме и в орденах, приехавший откланяться; тут был и полковой командир, которому угрожали судом за злоупотребления по продовольствию полка. Тут был армянин-богач, покровительствуемый доктором Андреевским, который держал на откупе водку и теперь хлопотал о возобновлении контракта. Тут была, вся в черном, вдова убитого офицера, приехавшая хлопотать о пенсии или о помещении детей на казенный счет. Тут был и разорившийся грузинский князь в великолепном грузинском костюме, выхлопатывавший себе упраздненное церковное поместье. Тут был пристав с большим свертком, в котором был проект о новом способе покорения Кавказа. Все дожидались очереди и один за другим были вводимы красивым белокурым юношей-адъютантом в кабинет князя.

Подобные задания позволят сформировать необходимую коммуникативную и лингвистическую основу для изучения теории аргументации, что в конечном итоге будет реализовано в практической аргументирующей речи.

Логичность речи проявляется в умении человека, выступающего публично, правильно выстроить систему доказательств той или иной точки зрения, которую он отстаивает. Оратор должен постараться убедить аудиторию в справедливости выдвинутых утверждений, приводя неоспоримые доводы, аргументы и доказательства. Система доводов в пользу того или иного утверждения и называется *аргументацией*. Аргументы различаются своей природой. В современной риторике их обычно объединяют в три группы: рациональные, логические, психологические [3. С. 83]. *Рациональные аргументы* — это прежде всего факты, представленные разными способами: от определений понятий до цифр и документов. Традиционно выделяется несколько видов рациональных аргументов: аргумент к здравому смыслу, аргумент из опыта, заведомо истинные суждения (законы, теории, аксиомы и т.п.), аргументы к фактам и т.д. К *логическим аргументам* относится совокупность взаимосвязанных суждений, через которые обосновывается истинность какого-либо другого суждения или теории. В качестве наиболее распространенных логических аргументов можно привести следующие: доказательство от противного, аргумент от абсурдного, аргумент к уступке, аргумент из молчания и т.д. *Психологические аргументы* (или аргументы к человеку) — это совокупность разнообразных средств эмоционального воздействия на человека. Такие доказательства, в отличие от рациональных и логических аргументов, не связаны с предметом спора и направлены не на отстаивание истинности рассматриваемого тезиса, а на достижение победы в дискуссии, подчас — любой ценой. К таким аргументам относятся: аргумент к личности, аргумент к публике, аргумент к тщеславию, аргумент из народного единодушия, аргумент к авторитету и т.д.

Необходимо также помнить, что существуют и запрещенные приемы ведения полемики и выстраивания системы аргументации, к которым относятся инсинуа-

ция, наклеивание ярлыков, аргумент к жалости, прямая апелляция к аудитории, аргумент к массам и т.д. Подобные приемы и способы принято относить к арсеналу «черной риторики». Однако указанные тактики ведения спора и аргументации речи студентам необходимо знать, чтобы не позволять собой манипулировать в процессе коммуникации. Для формирования необходимых умений эффективно использовать систему доказательств собственной точки зрения можно предложить на первом этапе провести анализ художественного текста и выполнить задания:

Прочитайте отрывок из трагедии В. Шекспира «Юлий Цезарь». Рассмотрите языковые особенности, структуру доказательства и типы аргументов Марка Антония, обвиняющего Брута в убийстве Юлия Цезаря. Определите вид доказательства: прямое или косвенное. С какой целью Марк Антоний использует именно этот способ доказательства? Достиг ли герой своей цели? Вспомните, чем заканчивается трагедия В. Шекспира.

(Речь Марка Антония над телом Юлия Цезаря,
заколотого группой сограждан-патриотов во главе с Брутом)

На следующем этапе предлагаются задания, направленные на формирование и тренировку практических умений аргументирующей речи студентов:

1. Сформулируйте тезис для выступлений из предложенных ниже тем: Что дает человеку образование? Нужна ли нам цензура? Можно ли искоренить преступность? и т.д.

2. Подберите 3—4 аргумента к следующим тезисам: а) школьная форма не нужна; б) отдыхать надо в России; в) надо иметь дома собственную библиотеку и т.д.

3. Завершите приведенные фразы: а) Больше всего на свете я не люблю..., потому что...; б) Реклама должна быть честной, потому что...; в) Нужно заниматься спортом, потому что... и т.д.

4. Согласитесь с собеседником, приведя свой аргумент: а) От телевизора только вред здоровью; б) Русский язык — один из самых богатых языков мира; в) Врачом работать ответственно и т.д.

5. Вежливо откажитесь, развернуто мотивировав свой отказ: а) Заходите ко мне сегодня вечером; б) Я приглашаю вас потанцевать; в) Можно покататься на твоём велосипеде? и т.д.

6. Игра «С одной стороны, с другой стороны». Студентам предлагаются утверждения, на которые они должны ответить, частично согласившись и частично возразив против данного тезиса, приведя аргументы «за» и «против»: а) Хорошо, когда у тебя есть младшая сестра; б) Хорошо, когда у родителей есть дача; в) Хорошо, когда у тебя много друзей и т.д. [1]

Логически завершающим этапом в системе обучения студентов аргументирующей речи предлагается проведение мастер-класса на одну из тем, предложенных учащимся:

1. Генно-модифицированные продукты вредны для здоровья. 2. Коммерческая медицина эффективна. 3. Эвтаназия — преступление. 4. Прерывание беременности помогает планировать семью. 5. Трансплантация человеческих органов безнравственна.

Содержание тем отражает медицинские проблемы, актуальные для человечества. Темы сформулированы таким образом, чтобы создать «конфликтную» речевую ситуацию, столкнуть диаметрально противоположные точки зрения, «спро-

воцировать» на участие в полемике. Такой выбор способствует формированию мотивации студентов для построения убедительного высказывания, для поиска эффективных аргументов, доказывающих собственную точку зрения учащихся.

Таким образом, обучение студентов аргументирующей, убеждающей речи, на наш взгляд, должно планироваться в тесной связи с изучением коммуникативного качества логичности речи в последовательности «Логичность речи → Аргументация речи». Представленная система заданий направлена на поэтапное формирование умений учащихся выстраивать логическую систему доказательств, использовать неоспоримые доводы и аргументы с целью убеждения оппонента.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Далецкий Ч.* Практикум по риторике. — М., 1996; *Купина Н.А.* Риторика в играх и упражнениях. — Екатеринбург, 1999; *Стернин И.А.* Риторика в объяснениях и упражнениях. — Борисоглебск, 2000; *Стернин И.А.* Практическая риторика. — М., 2003.
- [2] *Ивин А.А.* Риторика: искусство убеждать. — М., 2002; *Волков А.А.* Курс русской риторики. — М., 2001; *Кузнецов И.Н.* Современная деловая риторика. — М., 2007; *Черняк В.Д.* Риторика. — М., 2013; *Рождественский Ю.В.* Теория риторики. — М., 1999; *Хаззагеров Г.Г., Корнилова Е.Е.* Риторика для делового человека. — М., 2008.
- [3] *Черняк В.Д.* Риторика. — М., 2013.
- [4] *Стернин И.А.* Практическая риторика. — М., 2003.

LITERATURA

- [1] *Daletskiy Ch.* Praktikum po ritorike. — М., 1996; *Kupina N.A.* Ritorika v igrakh i uprazhneniyah. — Ekaterinburg, 1999; *Sternin I.A.* Ritorika v ob'yasneniyah i uprazhneniyah. — Borisoglebsk, 2000; *Sternin I.A.* Prakticheskaya ritorika. — М., 2003.
- [2] *Ivin A.A.* Ritorika: iskusstvo ubezhdat. — М., 2002; *Volkov A.A.* Kurs russkoy ritoriki. — М., 2001; *Kuznetsov I.N.* Sovremennaya delovaya ritorika. — М., 2007; *Chernyakov V.D.* Ritorika. — М., 2013; *Rozhdestvenskiy Yu.V.* Teoriya ritoriki. — М., 1999; *Hazagerov G.G., Kornilova E.E.* Ritorika dlya delovogo cheloveka. — М., 2008.
- [3] *Chernyakov V.D.* Ritorika. — М., 2013.
- [4] *Sternin I.A.* Prakticheskaya ritorika. — М., 2003.

«THE GREAT STRENGTH OF ARGUMENT»: THE EXPERIENCE OF PREPARING A MASTER CLASS ON RHETORIC

O.S. Guzina

Russian Language Department
Medical Institute

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This paper is the empirical research, which focused on training medical students argue speech. The concept of the author is that it determines the sequence of study of this topic in the general context of this section, the student communicative speech quality consistency. The paper proposes a system of tasks aimed at creating a logical skills of persuasive speech of pupils.

Key words: logic of speech, the theory of argumentation, rhetorical canon, it argues, the impact of effective speech.

АРГУМЕНТАТИВНОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ В СТРУКТУРЕ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ЭКЗАМЕНА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

И.Б. Маслова, Ю.Н. Гостева

Кафедра русского языка
Медицинский институт
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье анализируются роль курса «Русский язык и культура речи» в образовании студента-медика, значение аргументативного монологического высказывания как измерителя его коммуникативной компетентности при проведении экзамена по данному предмету, особенности компетентно-ориентированной модели экзамена по русскому языку и культуре речи для студентов нефилологических специальностей, обосновывается инновационный подход к оцениванию профессионально-коммуникативной компетенции, основанный на актуализации метапредметной роли русского языка, приводятся примеры контрольно-измерительных материалов.

Ключевые слова: аргументативное высказывание, компетентно-ориентированная модель экзамена, предметно-профессиональная компетенция, метапредметная функция русского языка, измерительные материалы, метапредметные умения, функциональная грамотность, достижение личностных результатов.

В системе высшего образования курс «Русский язык и культура речи» занимает важное место, поскольку нацелен на решение комплексных задач, связанных с развитием коммуникативных умений, социально и профессионально значимых для студентов-медиков. Кроме того, образовательная ценность курса «Русский язык и культура речи» обусловлена статусом русского языка, его местом и ролью в жизни социума и отдельной личности: в воспитании студента-медика как гражданина и патриота, формировании у него общероссийского самосознания, воспитании толерантности, развитии готовности к межнациональному и межкультурному общению. Конкретное содержание формируемых ценностей представлено в личностных, метапредметных и предметных результатах освоения студентами-медиками курса «Русский язык и культура речи» (ценности мы понимаем как ядро структуры личности, определяющее ее направленность, высший уровень регуляции социального поведения). Ценностный подход к обучению русскому языку и культуре речи предполагает приобщение студента-медика к культуре России, русского народа, овладение самим языком (прежде всего его лексическим фондом, являющимся основой фоновых знаний носителей языка), соблюдение основных правил речевого поведения, интеллектуальное развитие студентов медицинских вузов на основе обобщения системы знаний и представлений о русском языке, его функциях в обществе, о взаимодействии языка и культуры, об отражении в нем ее реалий и традиций, функциональную грамотность будущего врача.

Индикаторами достижения планируемых результатов при обучении русскому языку и культуре речи студентов-медиков можно считать готовность и способ-

ность участвовать в научно-профессиональном и деловом общении, сформированность внутренней позиции обучающегося, которая находит отражение в эмоционально-положительном отношении к предмету; ориентацию на содержание предмета (познание нового, овладение знаниями, умениями, навыками, компетенциями и т.д.); постоянную потребность студента в пополнении знаний всеми доступными способами; тяготение к решению творческих, нестандартных задач; развитие «языкового чутья»; бережное и уважительное отношение к языку как культурному достоянию; сформированность осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к преподавателю и однокурсникам. Все эти индикаторы проявляются прежде всего на уровне речевой деятельности, в процессе создания студентами-медиками **аргументативного высказывания**, участия в диалоге, ведь, по мнению Ю.С. Караулова, «аргументация всегда адресована — адресована определенной личности или группе людей. В этом отношении ее можно противопоставить доказательству, которое бывает безадресным, универсально приложимым к любому кругу оппонентов и универсально используемым любым кругом оппонентов» [1]. Именно эти концептуальные позиции легли в основу компетентностно-ориентированной модели экзамена по русскому языку и культуре речи для студентов-медиков.

В настоящее время специалистами кафедры русского языка медицинского института РУДН разработана компетентностно-ориентированная модель экзамена по русскому языку и культуре речи, которая успешно прошла апробацию [2]. Модель включает различные виды речевой и речемыслительной деятельности, выявляющей уровень профессионально-коммуникативной компетенции студентов-медиков на экзамене: чтение научного, научно-популярного, учебно-научного текстов, аргументативное высказывание, создание аннотированного вторичного текста, редактирование предложений с речевыми и грамматическими ошибками. Комплект контрольно-измерительных материалов включает билеты, структура которых — три компетентностно-смоделированных задания, критерии и шкалы оценивания умений и навыков экзаменуемых, комплект текстов. Ниже приводится модель экзаменационного билета.

Задание 1. Прочитайте текст. Проведите информационно-смысловой анализ текста. Определите и сформулируйте научные взгляды автора текста. Выскажите собственное мнение по поставленной автором текста проблеме. Аргументируйте свою точку зрения, опираясь на факты из разных областей научного знания.

Задание 2. Напишите аннотацию статьи по... (*по вопросам специальности*).

Задание 3. В данных ниже предложениях найдите и исправьте ошибки, прокомментируйте причины их возникновения. К какой справочной литературе Вы обратитесь в случае необходимости?

Первое задание в модели экзамена нацеливает студента-медика на создание **аргументативного высказывания** на основе прочитанного текста, что позволяет оценить комплекс коммуникативных и речемыслительных умений студентов-медиков. Так, задание 1 проверяет следующие составляющие коммуникативной компетенции:

1) умение определять коммуникативное намерение автора текста, цель созданного текста;

- 2) умение воспринимать главную и второстепенную информацию, содержащуюся в тексте;
- 3) умение анализировать содержание читаемого текста, устанавливать причинно-следственные связи;
- 4) умение определять и формулировать позицию автора исходного текста;
- 5) умение анализировать форму текста;
- 6) умение выражать собственное мнение;
- 7) умение аргументировать собственную позицию;
- 8) умение использовать аргументы разных типов;
- 9) умение последовательно излагать мысли;
- 10) умение использовать в речи разнообразные грамматические формы и лексическое богатство языка;
- 11) умение участвовать в диалоге;
- 12) умение соблюдать нормы речевого этикета.

Бесспорно, перечисленные умения относятся к профессионально значимым для студента-медика, уровень их сформированности в результате обучения русскому языку и культуре речи должен быть измерен и оценен на этапе экзамена [3].

Аргументативное высказывание на основе прочитанного текста в нашем понимании предполагает речемыслительную, информационную и коммуникативную деятельность студента-медика по созданию собственного текста, содержащего обоснование определенной точки зрения с целью ее понимания, выражение согласия или несогласия с изложенным мнением, направленность на внутренний диалог с автором прочитанного текста и прямой диалог с преподавателем, ведущим экзамен. В качестве исходного, первичного текста студентам-медикам были предложены научно-популярные, учебно-научные, научные тексты аргументирующего типа, где информация представлена в виде определения или объяснения, доказательства, умозаключения (рассуждения). Такие тексты, по утверждению Н.С. Валгиной, Е.С. Андреевой, отражают движение мысли с указанием на причинно-следственные связи и условно-временные отношения, с использованием разных логических операций, утверждений и отрицаний, противопоставлений и сопоставлений. Рационально-логический строй речи в таких текстах подчеркивается наибольшей эксплицитностью выражения содержания и наибольшей связностью. Причинно-следственные связи эксплицитны: выражены преимущественно лексически (*так как, потому что, вследствие чего* и т.п.), порядок слов предпочтительнее прямой, эмоционально насыщенные слова и экспрессивные конструкции отсутствуют [4; 5]. Тексты, предлагаемые для анализа на экзамене, позволяют включить студента в разнообразные коммуникативные ситуации, приближенные к возможным в профессиональной деятельности, что и позволяет оценить коммуникативные умения студента.

В качестве экспериментальных специалисты кафедры предложили студентам-медикам экзаменационные материалы двух типов: материалы, посвященные вопросам медицины, и материалы, связанные с актуальными проблемами современного русского языка. Последние, как правило, вызывают большой интерес и у российский студентов — носителей русского языка, и у студентов-иностранцев, изу-

чающих русский язык в нашей стране. С учетом специализации студента-медика для создания аргументативного высказывания на экзамене предлагается, например, *научная статья*, посвященная актуальным вопросам фармации, хирургии, офтальмологии и др. Например:

Текст № 1. Бусловская Л.К., Рыжкова Ю.П. Адаптационные реакции у студентов при экзаменационном стрессе // Научные ведомости БелГУ. — Серия: Естественные науки. — 2011. — № 21.

Текст № 2. Крысин Л.П. О русском языке наших дней // Изменяющийся языковой мир. — Пермь, 2002.

Результаты экзамена показали: студенты-медики успешно провели информационно-смысловой анализ текста, сформулировали научные взгляды автора по поставленной в статье проблеме, доказали собственное мнение, опираясь на эмпирические и теоретические аргументы. Например, анализируя мысль Л.П. Крысина о жаргонизации литературной речи, студенты-медики соглашались с тезисом автора и обращались к эмпирическим способам обоснования своей точки зрения. Прямым подтверждением существования названного явления жаргонизации являются, по мнению экзаменуемых, жаргонизмы в речи медицинских работников, которые студентам удалось собрать непосредственно во время медицинской практики, т.е. в ситуации реального общения. Приведем примеры таких жаргонизмов: *дискотека* — езда со спецсигналами («мигалками») на машине «скорой помощи»; *сундук с подарками* — чемоданчик врача; *череп* — черепно-мозговая травма; *асбестоцементный завод* — травмпункт (это сравнение связано с тем, что пациентам с травмами накладывают гипсовые повязки, называемые иначе цементными); *челюсти* — пациенты отделения челюстно-лицевой хирургии; *нарушняк* — острое нарушение мозгового кровообращения; *рецидивист* — больной с рецидивом болезни или перелома; *хирулик* — врач-хирург; *гармошка* — аппарат искусственной вентиляции легких с ручным приводом (конструкция аппарата напоминает гармонь); *Фенька* — фенезепам (лекарственный препарат); *Анна Дмитриевна* — анальгин + димедрол; *улконос* — практикант санитарской практики.

Использование подобных лексических единиц (называемых *профессиональными жаргонизмами*) в профессиональной речи медиков, по мнению студентов, является оправданным, так как они позволяют не только сэкономить время, необходимое каждому врачу (как и представителю любой профессии), но и служат эффективным средством психологической защиты медиков, чаще других оказывающихся в пограничных психологических ситуациях. Отметим, что некоторые из студентов справедливо указали на упрощение сложных медицинских терминов и названий лекарств с помощью профессиональных жаргонизмов, что бывает крайне необходимо в критических ситуациях, когда жизнь человека зависит от скорости принятия решений и слаженности работы врачей.

Участвуя в диалоге с преподавателем, аргументируя собственное мнение, студенты использовали информацию, полученную в исходном тексте, в текстах, предъявляемых не только при изучении русского языка и культуры речи, но и при изучении истории медицины, анатомии, гистологии и других наук. Аргумент-

тативное высказывание студента-медика, таким образом, включало фактологическую, теоретическую или гипотетическую информацию (изложение концептуальной информации; характеристику изучаемого объекта; рассказ о становлении научного знания, истории открытия и т.д.), что позволяло студенту быть убедительным.

Как видим, включенное в модель экзамена задание 1, ориентирующее студента-медика на создание аргументативного высказывания, в первую очередь отражает компетентностный подход и ориентирует на формирование профессионально-коммуникативных свойств личности. С позиции данного подхода профессионально-коммуникативная компетенция студента интегрирует как когнитивный, операционально-технологический компоненты, так и мотивационную, этическую, социальную составляющие, что позволяет связать компетентность обучающегося с его деятельностью, актуализировать профессионально-деятельностные аспекты [6].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Земская Ю.Н., Качесова И.Ю., Комиссарова Л.М., Панченко Н.В., Пешикова С.Н., Чувакин А.А.* Основы теории текста: Учеб. пособие / Под общ. ред. А.А. Чувакина. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2003. — 140 с. — С. 245.
- [2] *Гостева Ю.Н., Маслова И.Б.* Компетентностно-ориентированная модель экзамена по русскому языку и культуре речи (для студентов нефилологических факультетов) // Вестник Российского университета дружбы народов. — Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2013. — № 1. — С. 33—39.
- [3] *Гостева Ю.Н., Маслова И.Б.* Профессионально ориентированная деятельность студентов-нефилологов на занятиях по русскому языку и культуре речи // Вестник Российского университета дружбы народов. — Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2014. — № 1. — С. 13—18.
- [4] *Валгина Н.С.* Теория текста: Учеб. пособие. — М.: Логос, 2003. — 173 с.
- [5] *Андреева Е.С.* Диалектика текста. Опыт логико-лингвистического синтеза. — М.: Эдиториал УРСС, 2001. — 96 с.
- [6] *Куриленко В.Б., Булавина М.А., Гостева Ю.Н., Арзуманова Р.А., Гузина О.С., Маслова И.Б.* Учебно-методический комплекс «Межличностное общение и коммуникации». Специальность: «Ландшафтная архитектура» (250700): Методическое пособие. — М.: ЭКОН-ИНФОРМ, 2012. — 50 с.

LITERATURA

- [1] *Zemskaya Yu.N., Kachesova I.Yu., Komissarova L.M., Panchenko N.V., Peshkova S.N., Chuvakin A.A.* Osnovy teorii teksta: Uchebnoe posobie / Pod obshch. red. A.A. Chuvakina. — Barnaul: Izd-vo Alt. un-ta, 2003. — 140 s. — S. 245.
- [2] *Gosteva Yu.N., Maslova I.B.* Kompetentnostno-orientirovannaya model' ehkzamena po russkomu yazyku i kul'ture rechi (dlya studentov nefilologicheskikh fakul'tetov) // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya «Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'». — 2013. — № 1. — S. 33—39.
- [3] *Gosteva Yu.N., Maslova I.B.* Professional'no orientirovannaya deyatel'nost' studentov-nefilologov na zanyatiyah po russkomu yazyku i kul'ture rechi // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. — Seriya «Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'». — 2014. — № 1. — S. 13—18.

- [4] *Valgina N.S. Teoriya teksta: Uchebnoe posobie.* — M.: Logos, 2003. — 173 s.
- [5] *Andreeva E.S. Dialektika teksta. Opyt logiko-lingvisticheskogo sinteza.* — M.: Ehditorial URSS, 2001. — 96 s.
- [6] *Kurilenko V.B., Bulavina M.A., Gosteva Yu.N., Arzumanova R.A., Guzina O.S., Maslova I.B. Uchebno-metodicheskij kompleks «Mezhlichnostnoe obshchenie i kommunikacii». Special'nost': «Landshaftnaya arhitektura» (250700): Metodicheskoe posobie.* — M.: EHKON-INFORM, 2012. — 50 s.

**ARGUMENTATIVE DISCOURSE
IN THE STRUCTURE OF A COMPETENCE ORIENTED
EXAMINATION ON RUSSIAN LANGUAGE
AND SPEECH CULTURE**

I.B. Maslova, Yu.N. Gosteva

Russian Language Department
Medical Institute
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

In this article the role of the course “Russian language and speech culture” in the medical students’ education, significance of argumentative monologue as means of communicative competence level measuring at the examination, specifics of competence oriented model of examination on Russian language and speech culture for non-philologists are analyzed; innovative approach to the students’ level of professional and communicative competence estimation, based on transdisciplinary role of Russian language is proved; examples of control-measuring materials are given.

Key words: argumentative discourse, competence oriented model of examination, professional competence, transdisciplinary function of Russian language, measuring materials, transdisciplinary skills, functional competence, achievement of personal results.

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВЕ «КУЛЬТУРА РЕЧИ ВРАЧА»

М.А. Булавина

Кафедра русского языка
Медицинский институт
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается опыт организации самостоятельной работы путем сетевого общения студентов и преподавателя в рамках курса «Русский язык и культура речи».

Ключевые слова: внеаудиторная самостоятельная работа, интернет-сообщество, интернет-коммуникация.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по специальностям в области «Здравоохранение» ставят перед вузом серьезные задачи формирования и развития профессиональной компетентности будущего врача, фармацевта. Специалист в области здравоохранения должен быть готов к решению профессиональных задач, в числе которых — «общение и взаимодействие с обществом, коллективом, семьей, партнерами, пациентами и их родственниками; подготовка планов работы; ведение учетно-отчетной документации; самостоятельная аналитическая научно-исследовательская работа». В то же время в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста прямо указывается, что выпускник должен обладать способностью и готовностью к логическому и аргументированному анализу, к публичной речи, ведению дискуссии и полемики, к редактированию текстов профессионального содержания, к осуществлению воспитательной и педагогической деятельности, к сотрудничеству и разрешению конфликтов, к толерантности (ОК-5); способностью и готовностью к письменной и устной коммуникации на государственном языке (ОК-6) [1].

Подготовить будущего специалиста к решению поставленных задач призван в том числе курс «Русский язык и культура речи». Названная дисциплина, как правило, преподается на 1—2 курсах вуза и относится к дисциплинам гуманитарного цикла. Несмотря на сложившиеся традиции и новые практики преподавания данного курса, в образовательном пространстве вуза сохраняются некоторые противоречия, требующие своего разрешения. Это противоречия:

— между большим объемом программного материала по дисциплине и весьма ограниченным количеством учебных аудиторных часов, отводимых на его изучение;

— необходимостью широкого использования в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерные симуляции, деловые

и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги), а также достаточно большим объемом внеаудиторной работы (до 18 часов в неделю) и затруднениями в части методического и материально-технического их обеспечения;

— необходимостью формировать компетенции системно-деятельностного характера и преобладанием лекционно-семинарской формы организации учебного процесса в дисциплинах гуманитарного цикла;

— потребностями вуза в повышении эффективности организации самостоятельной работы студентов и выборе преимущественно традиционных форм этого вида деятельности.

Занятия, проводимые в интерактивных формах, должны составлять не менее пяти процентов от общего количества аудиторных часов (например, в соответствии с ФГОС ВПО по специальности «Фармация», «Стоматология», «Лечебное дело»). При этом не менее эффективными могут стать занятия, проведенные в интерактивной форме во внеучебное время. В этом аспекте особого внимания требует проблема организации самостоятельной работы студентов. Представляется, что решить целый комплекс педагогических задач по дисциплине «Русский язык и культура речи» поможет организация самостоятельной внеаудиторной работы студентов в интернет-среде.

В педагогической теории и практике известны различные, часто прямо противоположные, оценки роли Интернета в интеллектуальной, социальной, культурной деятельности человека. Однако общим местом стало утверждение об огромном учебном потенциале этой информационно-коммуникационной среды. Поэтому полагаем, что самостоятельная работа студентов по курсу «Русский язык и культура речи», изучаемому в условиях жесткого дефицита учебного аудиторного времени, недостаточной обеспеченности учебной литературой, а также с учетом профессиональных интересов обучающихся может быть эффективно организована при помощи сетевого взаимодействия преподавателя и студента во внеучебное время.

В статье представлен опыт работы интернет-сообщества «Культура речи врача», созданного в 2011 г. для студентов-медиков РУДН на платформе LiveJournal (LJ) — одного из наиболее известных и популярных блог-сервисов Рунета, работа в котором даже для неопытного пользователя не представляет особой трудности. LJ снабжен разнообразными, удобными и полезными, сервисами, позволяющими активно использовать преимущества Интернета: тематическая дифференциация информации и возможность быстрого ее поиска; технически простая процедура ссылок и так называемых перепостов; качественные аудиовизуальные эффекты; встроенность в систему социальных сетей; система личной переписки и многое другое. Сам LJ о себе говорит так: «LiveJournal — это сетевое сообщество, социальная сеть, в которой умышленно стираются грани между ведением блога и дружбой в социальных сетях. С 1999 года Живой Журнал стал домом для широкого круга творческих личностей, разделяющих общие интересы, желающих встретить новых друзей и проявить себя. Живой Журнал поддерживает взаимодействие между пользователями и самовыражение, предлагая дружественный интерфейс и боль-

шие возможности по настройке журнала. В Живом Журнале творчество, разнообразие и терпимость являются основными чертами пользователей». Таким образом, LJ представляется той уникальной площадкой, на которой можно организовать внеаудиторную самостоятельную деятельность студентов в рамках любой гуманитарной дисциплины, включая и такой коммуникативно ориентированный курс, как «Русский язык и культура речи».

Под самостоятельной работой будем понимать учебную внеаудиторную деятельность как мотивированный процесс использования студентом тех или иных средств для достижения собственной или заданной цели под руководством преподавателя. В конечном счете самостоятельная работа студентов в интернет-сообществе может быть охарактеризована и как деятельность (так как включает мотивационную и ориентационную ее части, по П.Я. Гальперину), и как обучение деятельности, а именно построение или уточнение картины наличной ситуации, ориентация в ней и выяснение значения отдельных ее компонентов для индивидуальных потребностей обучающегося, составление плана предстоящих действий, контроль за исполнением и исправление замеченных недостатков [2. С. 148—150]. Рассмотрим организационные и содержательные аспекты этой деятельности.

Организация внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов в интернет-сообществе не представляет особой сложности. Фактически для работы в сообществе студенту достаточно иметь свободный доступ в Интернет в удобное время. Таким образом, интернет-сообщество представляет собой экономичную организационную структуру, достаточно простую в управлении, создающую условия для взаимодействия обучающихся между собой и с преподавателем в учебном процессе.

Дидактические основы работы в сообществе в целом соответствуют общим принципам построения современного учебного процесса: научность, регулярность, последовательность и систематичность, постепенное усложнение содержания и форм деятельности, дифференциация и индивидуализация, принцип личностного целеполагания обучающегося, свободный (самостоятельный) выбор уровня сложности предложенных для выполнения заданий, активность и сознательность обучающихся, ответственность, наглядность, связь теории с практикой, принцип образовательной рефлексии.

Как и любое другое интернет-сообщество на базе LJ, «Культура речи врача» состоит из профильной — информационной — части и собственно содержательной, тематической. В профильном листе (Profile) указывается название сообщества, регистрируются члены клуба, отображаются так называемые френды, указывается уровень и способ модерации, состав администрации, имеется информация о важных технических сервисах. Основная, содержательная, часть аккаунта зрительно разделена по вертикали на две неравные части. Левая колонка содержит справочно-информационные тематические материалы: лексикографические источники, ссылки на дружественные сообщества и форумы по проблемам культуры речи, библиографические сведения. Большая часть пространства отдана на прямую онлайн-коммуникацию студентов и преподавателя. Технически это представлено

в виде так называемых постов (текстов) по проблемам культуры речи (правом писать такие тексты обладают все члены клуба) и системы комментариев. В зависимости от цели и задачи коммуникации в каждом конкретном случае комментарии могут открываться и скрываться, т.е. быть видимыми любому члену клуба или недоступными никому, кроме автора поста (текста) и комментатора. Опросы и анкетирование участников проекта показали, что студенты в целом одобряют относительную закрытость материалов коллективного блога, особенно в части диалога между студентом и преподавателем: это позволяет снять некоторые психологические барьеры в общении у части студентов, сохранить атмосферу доверительности и непринужденности, дать студенту «право на ошибку» и устранить боязнь ее совершить.

Содержательный компонент самостоятельной деятельности студентов в сообществе в целом отражает основные разделы программы дисциплины «Русский язык и культура речи» [3], но позволяет также выйти за пределы этой программы в том объеме и содержании, которые определит сам обучающийся. При этом работа в сообществе помогает решать учебные, а также социально-воспитательные и развивающие задачи в единстве.

Работа в сообществе для студента — это прежде всего возможность качественно подготовиться к предстоящему занятию. Еженедельно преподаватель «вывешивает» задание для самостоятельной подготовки, которое будет обсуждаться на занятии. Важно, что такие задания всегда опережают обсуждение в аудитории, т.е. при самостоятельной работе студент вынужден опираться не на лекционный материал, изложенный преподавателем, а на самостоятельно «добытую» и осмысленную учебно-научную информацию. По существу, такая деятельность студентов находится не в зоне актуального, а в зоне ближайшего развития и обучение «забегает вперед развития» [4. С. 449].

Задание состоит, как правило, из 3—5 формально единообразных разделов: 1 — теоретический блок; 2 — тренировочный блок; 3 — деятельностно-творческий блок; 4 — блок индивидуальных заданий; 5 — блок заданий «для желающих».

Теоретический блок предполагает самостоятельный поиск и осмысление исходных и актуальных для предстоящего занятия научных понятий, идей, концепций. Именно Интернет позволяет использовать для работы значительный массив учебно-научной и собственно научной литературы, выложенной в Сети. Это, как правило, принципиально избыточный, вариативный и противоречивый массив информации. В этой ситуации задача саморазвивающейся личности — в зависимости от целей и задач коммуникации уметь отобрать необходимое и достаточное, осуществив процедуры самостоятельного критического мышления. В качестве ориентира преподаватель предлагает гиперссылки на интернет-издания с теоретическим материалом по культуре речи — своеобразный Hotlist. При этом у студента всегда имеется возможность самостоятельно собрать необходимую информацию. Такая познавательная активность обучающихся, безусловно, стимулируется и поощряется.

В **тренировочном блоке** студент выполняет письменные задания репродуктивного, реконструктивного типа, отрабатывая навыки применения теоретического

знания в анализе конкретного речевого материала. Как правило, это задания на исправление ошибок речи, на выбор целесообразного в данной речевой ситуации языкового средства, на квалификацию качеств хорошей речи, оценку стратегий и тактик речевого поведения в той или иной ситуации общения.

Например, при изучении темы «Типы и виды аргументов в убеждающей речи» студенты получают такое задание:

Назовите тип/вид аргумента или довода, который приводит пациент в беседе с врачом. Дайте ответ пациенту.

Доктор, выпишите мне, пожалуйста, лекарство А:

- а) вам поставщик лекарств выдаст бонус — я слышал об этом в аптеке;
- б) мой сосед говорил, что вы прописали именно лекарство А, и ему помогло;
- в) если вы не выпишете этого лекарства, я буду жаловаться вашему начальству;
- г) мама верит только в лекарство А, она расстроится, а у мамы еще и гипертония;
- д) вы прекрасный специалист, и знаете лучше меня, что лекарство А самое качественное;
- ж) оно лучшее! Как, вы не слышали о его преимуществах? А когда вы повышали свою квалификацию в последний раз? Три года назад? Ну конечно, вы отстали от жизни;
- и) я не знаю о преимуществах лекарства А, но все говорят, что точно лучше;
- к) вчера о лекарстве А говорил в телепередаче знаменитый N — очень убедительно!
- л) препарат В рекомендован при болезни С; у меня как раз болезнь С, значит именно препарат В мне и подойдет!

В *деятельностно-творческом блоке* студент имеет возможность прослушать видеолекции ведущих российских лингвистов на сетевых ресурсах, интегрированных с LJ, и сформулировать свою позицию по данным вопросам, согласиться или конструктивно не согласиться с ученым, построить высказывание аргументативного типа. Здесь же предлагаются задания по созданию текстов разных стилей и жанров, в том числе так называемых гибридных (креолизованных) текстов (например, рекламных посланий), по решению коммуникативных задач в профессионально значимых речевых ситуациях (организация и проведение производственного совещания; собеседования с претендентом на вакантное место; деловых переговоров, похвальное слово и др.), разработке творческих проектов; подготовке к исследовательской деятельности. Проводятся разного рода опросы и голосования.

В *блоке индивидуальных заданий* студентам предлагается осуществить выбор темы индивидуального сообщения. Нередко в результате выполнения именно этих заданий у студентов появляется интерес и вкус к исследовательской деятельности по предмету (по существу, квазиисследовательской, но для развития личности студента разница в этих видах деятельности на данном этапе несущественна), что в конечном итоге оформляется в виде доклада на научно-практической конференции по культуре речи, традиционно организуемой для студентов и силами студентов медицинского института и аграрного факультета РУДН. В блоке индивидуальных заданий студент также может выполнить дополнительные задания воз-

местительного типа (в связи с пропусками занятий и невыполнением в срок домашних заданий). Такие задания, на наш взгляд, не должны носить тренировочный характер, а скорее должны мотивировать студента к посещению дальнейших занятий, к отказу от пропусков, формировать негативное отношение к плагиату. Примером служит следующее задание:

Прочитайте материал «Когда в мире останется только один язык?» (автор — чл.-корр. РАН В. Плунгян) на сайте Постнаука: <http://postnauka.ru/faq/22132>. Коротко перескажите — своими словами, без прямых цитат! — основное содержание статьи. Выразите свое отношение к высказыванию автора: «Слабые стремятся говорить на языке сильных, чтобы стать сильнее самим». Аргументируйте свою точку зрения.

Блок заданий «Для желающих» является факультативным и предназначен для выполнения заданий повышенной сложности. Практика показывает, что к выполнению таких заданий приступает порядка 20—25% обучающихся, что является достаточно хорошим, на наш взгляд, показателем познавательной активности студентов в непрофильной для них дисциплине. Некоторые задания такого типа вызывают особый интерес студентов, ибо отражают специфику РУДН как международно-ориентированного вуза с многонациональной аудиторией. Приведем пример:

Прочитайте статью известного лингвиста Светланы Бурлак «Лингвистическая компаративистика»: <http://postnauka.ru/faq/32145>; <http://postnauka.ru/faq/32145>. Коротко письменно перескажите (как поняли, своими словами) основное содержание статьи, назвав тему статьи, сущность понятия «лингвистическая компаративистика», основные методы и методики компаративного исследования языков, цель и результаты компаративных исследований. Сравните данные: малако, галава, голас — белорус.; мляко, глава, глас — болг.; mleko, głowa, głos — польск.; молоко, голова, голос — рус.; mleko, glava, glas — серб.; молоко, голова, голос — укр. Докажите, что все представленные языки родственные. Назовите ближайшие языки-родственники для русского языка, приведите доказательства. Является ли ваш родной язык родственным русскому языку? Объясните почему.

Самостоятельная работа в сообществе, предшествующая учебному аудиторному занятию, позволяет студенту, получив комментарии преподавателя, еще до начала занятия подумать над ошибками и скорректировать выполненное, заглянуть в словари — ссылки на них даны на странице сообщества, задать вопросы на понимание и т.д.

При работе в проекте у студентов появляется возможность осуществить многочисленные коммуникативные практики. Прежде всего студент учится целесообразному выбору стратегий и тактик речевого поведения в режиме онлайн-диалога с преподавателем или с ровесниками. Практика показывает, что нередко даже элементарные этические нормы обращения к преподавателю или не освоены студентом в его предшествующем коммуникативном опыте, или потеряли свои национально-культурные черты. Например, студент может отказаться от использования обращения к преподавателю в первой реплике диалога или обратиться по имени-фамилии, т.е. не учитывая российские традиции называния взрослого человека

по имени-отчеству (*Дорогая Мария Петрова!*). Затруднения вызывает выбор тактик несогласия с преподавателем, неумение благодарить за помощь и многое другое. На продвинутом этапе работы в сообществе студенты обсуждают острые профессионально, социально, культурно значимые проблемы; участвуют в дискуссиях блогеров на страницах их личных дневников и дружественных сообществ; разрабатывают стратегии и тактики профессиональной коммуникации. Кроме того, в сообществе есть возможность выбрать и «проиграть» одну и/или несколько социальных, коммуникативных ролей в рамках определенного социального, коммуникативного статуса, проектируя модели поведения в учебно-профессиональных условиях: руководитель — подчиненный, генератор идей — исполнитель, наставник — ученик, врач — пациент и т.д.

На страницах сообщества реализуются культурные практики студентов. Здесь не только можно узнать об актуальных событиях в мире культуры, литературы, книгоиздательства, русского языка и обсудить их. Интернет предоставляет прекрасную возможность организовать экскурсии, посещение театров и выставок, в том числе осуществить виртуальные туры в лучшие библиотеки и музеи мира — соответствующие ссылки дает в сообществе или преподаватель, или любой заинтересованный в теме студент. Такие возможности «работают» как на общее развитие личности студента (этот параметр профессионализма врача всегда называется студентами при обсуждении одним из важнейших), так и на развитие их коммуникативных компетенций с их ценностной составляющей. Нередко студенты, определяя тему своей публичной убеждающей речи, выбирают разговор о культуре: призывают ходить в театр, читать книги, задумываются о выборе между электронной и печатной книгой, обсуждают «вечные» вопросы.

Представляется, что внеаудиторная самостоятельная работа, организованная на блог-платформе LJ (или любой другой — с учетом предпочтений преподавателя и студентов), повышает познавательную самостоятельность обучающихся, прививает вкус к критическому мышлению, открывает предмет изучения с новой, нестандартной стороны, способствует росту авторитета преподавателя, а также личностному росту самого обучающегося.

Перспективой исследования можно считать дальнейшее совершенствование содержания внеучебной самостоятельной работы в сообществе, увеличение доли учебных заданий задачного типа, усиление коммуникативной направленности обучения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060101 Лечебное дело (квалификация (степень) «специалист»). — URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/59/20110322141817.pdf>; Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060201 Стоматология (квалификация (степень) «специалист») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 14 января 2011 г. № 16). — URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/59/20110505142956.pdf>; Федеральный государственный образовательный стандарт высше-

го профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060301 «Фармация» (квалификация (степень) «специалист») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 38). — URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/59/20110505143154.pdf>.

- [2] Гальперин П.Я. Формирование умственных действий. Ориентировочная основа действий // П.Я. Гальперин. Лекции по психологии: Учеб. пособие. — М.: КДУ, 2007.
- [3] Куриленко В.Б., Арзуманова Р.А., Булавина М.А., Гостева Ю.Н., Гузина О.С., Маслова И.Б. Русский язык и культура речи: Сборник учебных программ для студентов медицинских факультетов. — М.: ЭКОН-ИНФОРМ, 2011.
- [4] Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991.

LITERATURA

- [1] Federalnyj gosudarstvennyj obrazovatelnyj standart vusshego professionalnogo obrazovanija po napravleniyu podgotovki (specialnosti) 060101 Lechebnoye delo (kvalifikaciya (stepen') «specialist»). — URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/59/20110322141817.pdf>; Federalnyj gosudarstvennyj obrazovatelnyj standart vusshego professionalnogo obrazovanija po napravleniyu podgotovki (specialnosti) 060201 Stomatologiya (kvalifikaciya (stepen') «specialist»). — URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/59/20110505142956.pdf>; Federalnyj gosudarstvennyj obrazovatelnyj standart vusshego professionalnogo obrazovanija po napravleniyu podgotovki (specialnosti) 060301 Farmaciya (kvalifikaciya (stepen') «specialist»). — URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/59/20110505143154.pdf>.
- [2] Gal'perin P.Ya. Formirovaniye umstvennykh deystvij. Orientirovochnaya osnova deystvij // Gal'perin P.Ya. Lekcii po psichologii: Ucheb. pos. — М.: КДУ, 2007.
- [3] Kurilenko V.B., Arzumanova R.A., Bulavina M.A., Gosteva Yu.N., Guzina O.S., Maslova I.B. Russkii yazyk i kultura rechi: Sborhik uchebnykh program dlya studentov medicinskih facul'tetov. — М.: 'EKON-INFORM, 2011.
- [4] Vy'gotskij L.S. Pedagogicheskaya psichologiya / Pod red. V.V. Davy'dova. — М.: Pedagogika, 1991.

CONTENT AND ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE ONLINE-COMMUNITY «SPEECH CULTURE OF A DOCTOR»

M.A. Bulavina

Russian Language Department

Medical Institute

Peoples' Friendship University of Russia

Miklukho-Maklaya, str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article analyzes the experience of organising the students' independent work through online-communication — interaction between students and their tutor within the course «Russian language and speech culture».

Key words: students' independent work, online-community, online-communication.

РУССКАЯ И МИРОВАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.С. ПУШКИН И РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА

Л.Н. Шабалина

Кафедра практики РКИ
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
ул. Академика Волгина, 6, Москва, Россия, 117485

Статья посвящена исследованию фрагмента русской языковой картины мира на примере жизни и творчества А.С. Пушкина периода его женитьбы.

Ключевые слова: языковая среда, языковая картина мира, вторичная языковая личность.

В современной сложной геополитической обстановке актуальнее, чем когда-либо, стоит вопрос формирования адекватного образа России, ее истории, традиций и государственности в сознании иностранных студентов, которые приезжают в Россию изучать русский язык и сразу попадают в новую, совершенно непривычную для них языковую и культурную среду. Этому в значительной степени способствует современное культурологическое направление обучения РКИ, настоятельно требующее внимания к формированию культурологической составляющей вторичной языковой личности студента-иностранца. В этой связи хочется вспомнить удивительно точные слова одного из самых глубоких современных пушкинистов — В. Непомнящего: «Потомок африканца и русских бояр, воспитанный по-французски, он явил в слове и в жизни наиболее полное и драматическое выражение русского духа». Именно поэтому мы, преподаватели-русисты Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (ГИРЯП), связываем знакомство с русской культурой и изучение русского языка с именем основоположника современного русского языка, с гениальным поэтом и писателем земли русской — А.С. Пушкиным. Для преподавателей-русистов ГИРЯП давно стало доброй традицией проводить творческие вечера, ежегодные пушкинские конкурсы, посвященные памятным датам жизни поэта, а также натурные уроки по местам, связанным с его жизнью и творчеством. Совсем не случайно именно два года назад в стенах нашего института Президент России объявил о новом празднике — Дне русского языка.

Н.В. Гоголю принадлежат слова: «Пушкин — русский человек в его развитии, в каком он явится, может быть, через 200 лет». Гоголь, конечно, польстил потомкам: это не мы ему, а он нам, живущим в XXI веке, продолжает из своего XIX объяснять нас. Актуально и сегодня сказанное Ф.М. Достоевским о пророческом даре Пушкина: «Пушкин есть явление *чрезвычайное и, может быть, единственное явление русского духа*, сказал Гоголь <...> Прибавлю от себя: и пророческое <...> И никогда еще ни один русский писатель, ни прежде, ни после него, не соединился так задушевно и родственно с народом своим, как Пушкин <...>. Пушкин умер в полном развитии своих сил и бесспорно унес с собою в гроб великую тайну. И вот мы теперь без него эту тайну разгадываем».

Делаем это и до сегодняшнего дня. Еще в 1937 году Иван Ильин сказал о том, что «Пушкин был дан нам для того, чтобы создать солнечный центр нашей истории». Даже не только культуры, а национальной истории. Это просто постичь трудно. И действительно, Пушкин единственный мировой классик, который — через века! — продолжает не просто жить рядом с нами, но заставляет нас постоянно на него оглядываться, сравнивать себя с ним, говорить его цитатами (это уже просто языковой код образованных русских). Каждый год отмечать его рождение и каждый раз 11 февраля умирать на той страшной дуэли на Черной речке. К памятнику какому еще в мире классику в дни радости и печали приносят столько цветов? «Мой Пушкин», наш Пушкин. Вот откуда глубокая убежденность в том, что постижение русской культуры, русской языковой картины мира для иностранных студентов логично связывать прежде всего именно с Пушкиным.

Под *русской языковой картиной мира (РЯКМ)* мы понимаем исторически сложившуюся в сознании нации и отраженную в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности. Таким образом, язык — это своеобразная форма закрепления определенного видения мира. Современная наука рассматривает язык как культурный код нации, а не просто как орудие коммуникации и познания. Он является не только отражением реальности, в которой человек живет, по сути своей это путь, ведущий нас не только в современную ментальность нации, но и в ее прошлое. Стало быть, на формирование РЯКМ влияет как язык, религия, так и история, традиции, природа и ландшафт, воспитание, обучение и другие социальные факторы.

Говоря словами Пушкина, «бывают странные сближенья»... Однажды, проводя натурный урок по пушкинским местам, будучи на Большой Никитской и рассказывая студентам из Венгрии о том, что по этой улице поэт не раз мчался к своей невесте, вдруг услышала вопрос: «Интересно, а о чем он думал перед своей женитьбой?» А действительно, о чем? И что вообще означала женитьба для русского человека, а точнее, для русского дворянина пушкинской поры? Конечно, личность, порожденная определенной эпохой, концентрирует в себе и ее эмоциональную культуру. Так, записи приятеля Пушкина Алексея Вульфа, человека чувственного, тонкого, высокоинтеллектуального, дают, пожалуй, самый точный ключ к определению этой культуры: это наука «страсти нежной». Да и переписка А.С. Пушкина с тем же А. Вульфом — свидетельство их многочисленных амурных похождений. Однако было бы слишком примитивно ограничиться этим, когда речь идет о Пуш-

кине. Женитьба — что значило это конкретно для Пушкина в определенный период его жизни, когда человек приходит к мысли «люди женятся; гляжу, не женат лишь я хожу»?

Итак, «какою мыслью занят он», наш поэт, казалось бы, такой понятный и «читаемый», а на самом деле такой таинственный и скрытный, когда речь идет о его личной жизни? Мысль Пушкина часто с виду проста, но очень сложна по своим основаниям. И здесь в качестве «ключа» нам опять приходит на помощь мысль В. Непомнящего о том, что «духовная биография», понимаемая как некое единство жизненного и творческого пути, по сути есть формула для понимания как Пушкина, так и всей русской литературы и культуры. То есть если «тайнопись Пушкина», зашифрованную в его художественных текстах, в словах и мыслях, вложенных в уста его героев, сопоставить с фактами его жизни, а также информацией, содержащейся в его письмах, можно в какой-то степени реконструировать то, что переживал поэт в самый переломный период своей жизни. У самого Пушкина есть слова, мимо которых нельзя пройти: «Величайший духовный и политический переворот нашей планеты есть христианство». Отсюда и берет свое начало его «мысль семейная», для православного христианина очевидная в ряду: история — родина — род — семья — дом.

В языковом сознании человека обычно существует два пограничных явления — начало и конец (приход в этот мир и уход из него, соотносимые с концептами «рождение» и «смерть»), и после каждого ушедшего, как правило, остается две даты — и тире между ними. Но в русской языковой картине мира, отражающей мировоззрение православного христианина, есть еще один очень важный период, знаменующий переход совсем в другое качество, рубежный период жизни человека, связанный с особым пониманием русским человеком семьи, рода: *женитьба*. Это — череда существенных трансформаций человека на его жизненном пути. С родом, семьей связано сохранение идеала стабильности. Именно через этот переход границы, через обмен новыми свойствами и качествами обеспечивается продолжение рода, самой истории народа русского:

Два чувства дивно близки нам,
В них обретает сердце пищу:
Любовь к родному пепелищу,
Любовь к отеческим гробам.
На них основано от века
По воле Бога самого
Самостоянье человека,
Благополучие его.

Иерархия ценностей православного человека выстраивается следующим образом: Бог — семья — общественное служение — личные интересы [2]. Православие предполагает совершенно определенный тип семьи, который требует от человека значительных самоограничений. Конечно, от влюбчивого поэта, оставившего нам свой скандально известный «донжуанский список», решение жениться было очень непростым (ср.: «Но жена не рукавица, с белой ручки не стряхнешь,

да за пояс не заткнешь»). Однако дело даже не в этом: Пушкин, одинокий, как все гении, написавший в 1830 году, незадолго до женитьбы: «Ты царь: живи один», хотел «быть как люди», жить по общечеловеческому закону: «Всему пора, всему свой миг, все чередой идет определенной».

Мысль о женитьбе не оставляет его. И причин тому много: он, гений, намного опередивший свой век, устал от непонимания молодых литераторов и даже друзей, в кругу которых зреет мысль о том, что «Пушкин исписался». Устал быть неблагонадежным и «поднадзорным». Устал быть «бездомным»: не знавший своего дома и семейного тепла в детстве, он так мечтает о своем доме:

То ли дело быть на месте,
По Мясницкой разъезжать,
О деревне, о невесте
На досуге помышлять!
То ли дело рюмка рома
Ночью сон, поутру чай;
То ли дело, братцы, *дома!*..
Ну, пошел же, погоняй!

Недаром он сватается то к С. Пушкиной, то к Е. Ушаковой, то к А. Олениной, то, наконец, к Н. Гончаровой. Но, уже став женихом, он и торопит свадьбу, и словно сам бежит от нее, часто хандрит, а тут еще предсказание известной немки-гадалки Шарлотты Кирхгоф и мучительные размышления о себе и своей бурной молодости, дающие повод для сомнений: «Моя жизнь, такая доселе кочующая, такая бурная, мой нрав — неровный, ревнивый, обидчивый, раздражительный и вместе с тем, слабый — вот что внушает мне тягостное раздумье».

На будущее он смотрит реалистично. Буквально накануне свадьбы он пишет Н.И. Кривцову: «Мне 30 лет. В 30 лет люди обычно женятся — я поступаю как люди и, вероятно, не буду в том раскаиваться. К тому же я женюсь без упоения, без ребяческого очарования. Будущность является мне не в розах, но в строгой наготе своей. Горести не удивят меня: они входят в мои домашние расчеты. Всякая радость будет мне неожиданностью».

Те же настроения в «Элегии» 1830 года:

Мой путь уныл. Сулит мне *труд и горе*
Грядущего волнуемое море.

Здесь уже — какое-то зловещее предвидение собственной судьбы (все верно: ведь поэты — провидцы...).

Но и все-таки, хотя «на свете счастья нет, но есть покой и воля», все-таки:

И может быть — на мой закат печальный
Блеснет любовь улыбкою прощальной.

И последнее сбылось. Но на удивленье чуткий к женской красоте максималист Пушкин выбрал ту, которая, по мнению его многочисленных друзей, с самого начала стала источником тревог и печали: по формуле князя П. Вяземского, «первую романтическую красавицу нашего поколения» — свою «Мадонну», «чистей-

шей прелести чистейший образец». О ней, о Наталье Гончаровой — стихотворение «Мадонна», написанное в форме сонета еще до свадьбы. Поэт мечтает о том, чтобы в его семье царили любовь и взаимопонимание, где «она с величием, он с разумом в очах». Но цель, смысл, любой семьи — это продолжение рода, то есть дети, вот почему создает он образ мадонны — символа матери с младенцем, столь новый символ для русской культуры той поры.

О пушкинском идеале женщины и женской красоты, воплощенной в образе его любимой героини Татьяны Лариной, как известно, написано очень много. А вот какой мечтал он видеть свою жену в канун собственной женитьбы? Очевидно, во многом ответ на этот вопрос хранят удивительные «Повести И.П. Белкина», так удачно названные «шуткой гения» и написанные именно накануне свадьбы. Вот уж точно, «сказка ложь, да в ней намек». Прежде всего, все они, кроме «Гробовщика», сюжетно связаны со свадьбой: в повести «Выстрел» граф, только женившись, начинает дорожить жизнью; само название повести «Метель» и сюжет завязаны на поговорочную метафору, которую произносит Прасковья Петровна во время болезни дочери: «суженого конем не объедешь» (мужем Марьи Петровны становится тот самый гусар-повеса Бурмин, с которым по ошибке она была когда-то обвенчана); «Станционный смотритель» также построен на развернутой метафоре о «заблудшей овечке», не обретшей законного брака, что и стало причиной смерти безутешного отца; в повести «Барышня-крестьянка», сюжет которой завязан на оксюмороне, заключенном в названии (Берестов хочет жениться на крестьянке и «жить своим умом», что очень напоминает ситуацию женитьбы на бесприданнице самого поэта, недаром в тексте той же «Метели» Пушкин настойчиво приводит «нравственные поговорки»: «бедность не порок», «жить не с богатством, а с человеком»). Добавляет уверенности в этом и иронический комментарий автора: «Нравственные поговорки бывают удивительно полезны в тех случаях, когда мы от себя мало что можем выдумать себе в оправдание». Любопытно, что любимых героинь Пушкина в «Повестях Белкина» (и в «Выстреле», и в «Метели»), зовут Маша (и в этом тоже есть какая-то ассоциация с Мадонной — Марией).

С домом, семьей тесно связано понятие «хозяйка», и, видимо, Пушкин серьезно думал, как воспитать из юной жены хорошую хозяйку. Во всяком случае, в «Станционном смотрителе» совсем не случайно мы встречаем: «его хозяйка», когда он говорит о покойной жене. Мысль о хорошей хозяйке приходит и при описании гостеприимной Дуни, которая вполне могла бы стать хорошей женой (и хозяйкой). В «Метели» сквозь пушкинскую иронию при описании встречи Марьи Гавриловны с Бурминым («Бурмин нашел Марью Гавриловну у пруда, под ивою, с книгою в руках и в белом платье, настоящей героинею романа») отчетливо читается мечта об умной читающей жене. Эта же мысль — и в повести «Барышня-крестьянка», в отступлении об уездных барышнях, которые «знание света и жизни почерпают из книжек... *Уединение, свобода и чтение* рано в них развивают чувства и страсти, неизвестные рассеянным нашим красавицам».

В этой короткой статье мы попытались остановиться лишь на одном фрагменте картины мира Пушкина, отчетливо сознавая, что эта интереснейшая тема должна быть объектом масштабного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Непомнящий В.С.* А.С. Пушкин и судьба. — М.: Наследие, 2009.
[2] *Аннушкин В.И.* История русской риторики. — М., 2013.

LITERATURA

- [1] *Nepomniashchy V.S.* A.S. Pushkin I sud'ba. — M.: Nasledie, 2009.
[2] *Annushkin V.I.* Istorija ruskoj ritoriki. — M., 2013.

A.S. PUSHKIN AND THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

L.N. Shabalina

Department of Practice Trials
Pushkin State Institute of Russian Language
Academician Volgin str., 6, Moscow, Russia, 117485

The article is devoted to the study of a fragment of the Russian linguistic picture of the world by the example of the life and work of Alexander Pushkin period of his marriage.

Key words: language environment, language picture of the world, the secondary language personality.

К ВОПРОСУ О «БЕЗЛИЧНОСТНОЙ» ПОЭЗИИ А. ТВАРДОВСКОГО И Н. ЗАБОЛОЦКОГО

Л.А. Косарева

Кафедра русского языка № 3
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается феномен «массовости» поэзии А. Твардовского и Н. Заболоцкого. Делаются выводы о философских и исторических предпосылках их поэтического опыта.

Ключевые слова: лирическая субъективность, индивидуальный стиль, эстетическая ценность, человек массы.

Перед нами два наиболее значительных русских поэта того поколения, которое входило в жизнь в первой трети XX века. Но в их общих качествах, о которых и пойдет речь, выражается не их творческое сходство, но властная воля времени. Раннее (конца 1920-х — начала 1930-х гг.) творчество Н. Заболоцкого (прежде всего его книга 1929 г. «Столбцы») и А. Твардовского («Путь к социализму» — 1931 г., «Вступление» — 1933 г.) воплотилось в совершенно разных поэтических мирах, но все же эти миры обладают несомненной общей основой: перед нами и в том и в другом случае поэзия не индивида, но массы как таковой. Между тем отмеченная особенность их творчества и до сих пор в критике не нашла должного понимания. Когда осторожно и неотчетливо пишут о «жанровой конвергенции лирики и эпоса в мировосприятии и творческом универсуме поэта» [1. С. 25] или о «перманентном эпопейном состоянии художественного мира» [1. С. 13], не возникает уверенности, что имеется в виду именно названная нами отличительная черта их поэзии. Особенно существенно то обстоятельство, что если «массовость» поэзии Твардовского еще можно попытаться объяснить давлением на него тогдашних установок «пролетарской литературы», то к раннему Заболоцкому, входившему не в РАПП, а в полуподпольное ОБЕРИУ, подобное объяснение никак не подходит. Уникальный опыт поэта не только не объяснялся его современниками, но замалчивался и умалялся. Об этом свидетельствуют документальные материалы, собранные недавно Т. Игошевой и И. Лоциловым [2].

Вместе с тем безличная «массовость» была только этапом в развитии того и другого поэта: уже к середине 1930-х гг. в их творчестве ясно воплощается «личностное» начало, однако оно имеет принципиально иной характер и смысл, чем в предшествующей поэзии. Известно, что Твардовский, по сути, отрицал всю русскую поэзию первой четверти XX в. (Блок, Есенин, Маяковский, Мандельштам). Он упрекал эту поэзию не только в «субъективности», но и в «личностности». О Мандельштаме он писал: «Это все уже настолько субъективно и личностно, что...» [3. С. 284]. Почти то же самое сказано и о Есенине: «Не влюбляйтесь, пожалуйста, в его кокетливое, самолюбивое нытье — ах, какой я красивый и какой трагичный!» [3. С. 61]. Абсолютно, казалось бы, неожиданный и неоправданный упрек, предъявленный лирическому поэту, способен озадачить. Однако надо учи-

тывать, что это отношение к поэзии века определялось тем, что Твардовский решительно протестует против избранности индивида, его особенности: «Я счастлив тем, что я не чудо // Особой избранной судьбы» («За далью — даль»). Эстетической ценностью у Твардовского наделено обыкновенное: «Теркин — кто же он такой? // Скажем откровенно: // Просто парень сам собой // Он обыкновенный» («Василий Теркин»).

Из всего этого естественно вытекает и «отрицание» четко выраженного индивидуального стиля в поэзии, почти парадоксальное представление о нем как о чем-то заведомо «второсортном». «Различия манер, характерные интонации, то, что отличает одного поэта от другого, — писал Твардовский, — это ступень высшая по сравнению с неразличимостью и однообразием стихов, но на ступени самой высокой манеры как бы стираются (Пушкин, Гете, Тютчев), вовсе не чувствуются. Подлинно великое как бы уравнивает» [4. С. 330]. Это высказывание, если вдуматься, не столько характеризует стиль Пушкина или Тютчева, сколько принимает позднейшие заостренно «индивидуальные» поэтические стили.

Обратимся теперь к поэзии Заболоцкого. В самом конце жизни он кратко сформулировал свое творческое кредо: «Я — человек, часть мира, его произведение... Я — часть человеческого общества, его единица... Множество человеческих лиц, каждое из которых живое зеркало внутренней жизни... То, что ты привык видеть ежедневно, то, по чему ты скользишь равнодушным и привычным взором, на самом деле не обыденно, не буднично, но полно неизъяснимой прелести, большого внутреннего содержания, и в этом смысле таинственно» [5. С. 592]. Значит, если Твардовский с полемической резкостью объявлял обыкновенное высшей эстетической ценностью, Заболоцкий более мягко внушает, что обыкновенное, любая единица общества на самом-то деле необыкновенны и исполнены тайны, но люди не умеют и даже вроде бы не хотят это увидеть. И потому одно из ключевых ценностных слов в поэзии Заболоцкого — *неприметный*. О любимых героях он пишет:

В неясной мгле существования
Был неприметен их удел.
И животворный свет страданья
Над ними медленно горел.
(«Старость»)

В том же духе он говорит о языке поэзии:
Слова — как светляки с большими фонарями,
Пока рассеян ты и не всмотрелся в мрак,
Ничтожно и темно их девственное пламя
И неприметен их одушевленный прах.
(«Светляки»)

Впрочем, столь непохожий на Твардовского Заболоцкий перекликается с ним и в прямом пиетете перед «обыкновенностью»:

Чем обычной простое растение,
Тем живее волнует меня...
(«Я воспитан природой суровой...»)

Естественно, что Заболоцкий, провозглашавший себя только «произведением мира» и «единицей общества», не мог восхищаться поэзией, лирический герой которой в той или иной мере склонен, напротив, считать себя «творцом мира» и «избранным». Понятно, почему Заболоцкий не принимал предшествующую поэзию гораздо более радикально, чем Твардовский: его неприятие распространялось не только на поэзию начала XX века, но и, в сущности, на всю послепушкинскую. Поэзии пушкинской эпохи присуща своего рода изначальная цельность: «индивидуальное» еще не приобрело резко выраженный характер (что есть уже у Лермонтова), и именно этим, по-видимому, объясняется пристрастие Заболоцкого. Что же касается последующего, близкий Заболоцкому Н. Чуковский свидетельствовал: «Николай Алексеевич терпеть не мог Фета... От этого между ними возникали постоянные ссоры, доходившие до настоящей ярости... Нет, обольстить его Фетом было невозможно. Ни Фетом, ни Яковом Полонским, ни Некрасовым, ни Сологубом, ни Ходасевичем, ни Ахматовой, ни Маяковским. Отношение его к Блоку до такой степени раздражало меня, что мы годами не упоминали в наших разговорах этого имени» [6. С. 297]. В поэзии XX в. Заболоцкий действительно ценил, пожалуй, одного только Хлебникова — поэта явно «вне-» (или «над-») индивидуального.

Заметим, что у Заболоцкого и Твардовского фактически нет любовной лирики. Небольшой предсмертный цикл Заболоцкого «Последняя любовь» — это то самое исключение, которое подтверждает правило. К тому же из десяти стихотворений, составивших цикл, четыре («Чертополох», «Морская прогулка», «Посредине панели...»), «Можжевеловый куст») можно понять и как стихотворения о природе, откликающейся на человеческий зов, а еще два («Последняя любовь», давшее название циклу, и «Старость») написаны не от первого лица: нам предлагаются любящие «они», а не самораскрытие любящей личности. У Твардовского же, по сути дела, вообще нет собственно любовной лирики. И это — очевидный отказ от традиций не только русской, но и всей тысячелетней (начиная со времен рыцарства) истории поэзии, словно бы и немислимой без темы любви, в которой человек как индивид раскрывался с особенной полнотой и глубиной. И вдруг оба крупнейших поэта поколения обходятся без этой темы! Случайно ли, что тема любви почти или даже совсем отсутствует и в творчестве поэтов, следующих за Заболоцким и Твардовским: Николая Тряпкина и Бориса Слуцкого, далее — Алексея Прасолова и Николая Рубцова.

Скорее всего, отказ от любовной темы — вовсе не биографическая особенность, а характерное последствие исторического «переворота» в поэзии XX в. Начиная с эпохи Возрождения индивид предстал как основа и ядро поэтического творчества, да и самого человеческого бытия. Правда, уже Великая французская революция заставила усомниться в плодотворности такого мировосприятия и нанесла ему болезненную рану, но позднее рана эта зарубцевалась и «индивидуальное» по-прежнему осознавалось как альфа и омега творчества и самого бытия. При этом не замечалось, что индивидуальности в собственном смысле слова составляли незначительную долю в общей совокупности людей, человечества. Подавляющее большинство являло собою скорее безличную «почву», на которой

в конечном счете и произрастали индивидуальности. Но в XX веке началось то, чему Х. Ортега-и-Гассет дал определение «восстание масс», оценивая это восстание заведомо негативно [7].

Обратимся теперь к трактату Романо Гвардини «Конец нового времени», в котором впервые преодолена принципиально негативная оценка «человека массы». Он был создан, что поистине символично, в самой середине столетия, в 1950 г. Многие из того, что высказано в этой работе, ранее говорили в той или иной форме самые разные мыслители, прежде всего русские, начиная с Ф. Тютчева и К. Леонтьева, а позднее западноевропейские, в особенности О. Шпенглер. Гвардини сумел поставить давно осознаваемую историософскую тему на прочный духовный фундамент. Он писал, что в XX в. закончилось время человека как индивида, осознанного в эпоху Возрождения, и наступило время человека массы. Для Ортеги-и-Гассета этот термин имел негативное содержание. Гвардини же не только утверждает своего рода естественность возникновения этого феномена, но и открывает в нем определенное «превосходство» над человеком как индивидом. «В XX веке, — писал Гвардини, — на передний план выходит совсем иная структура, для которой идея строящей себя самой творческой индивидуальности, или идея автономного субъекта, явно перестает быть определяющей. Это особенно наглядно, когда мы видим противоположность автономного субъекта и человека массы. Слово «масса» не означает здесь ничего уничижительного... Поскольку она еще не имеет своей традиции, более того, вынуждена утверждать себя вопреки всем доселе значимым традициям, для начала осязаемы ее негативные аспекты, но по существу дела это такая же историческая возможность, как и любая другая. Она... не сделает землю раем, но она несет с собой будущее» [8. С. 145].

Именно «свобода индивидуального движения» (если прибегнуть к терминологии Р. Гвардини) и господствует в русской поэзии во второй половине XIX — начале XX в. Несколько комический характер имела подобная борьба за индивидуальность в стихах второй половины XX в. — у эстрадных поэтов, пытавшихся подчинить своему Я весь мир. Алексей Прасолов еще в 1963 г. иронически писал об этом:

Ты в поисках особенных мгновений
Исколесил дорогу не одну,
По вспышкам мимолетных впечатлений
Определяя время и страну.

И в каждой вспышке чудилось открытье.
Душа брала заряд на много лет,
Но дни прошли — и улеглись события
В ней как подшивке выцветших газет
(«Ты в поисках особенных мгновений...»)

Вполне понятно, что эти слова не имеют никакого отношения к «личностной» поэзии предшествующего времени, где воплощен творческий подвиг индивидуальности, стремившейся не формально, а по существу «присвоить» себе весь мир.

Поэтическая эпоха, восходящая к ренессансному открытию человека как индивида, всецело сохраняет свое величие и обаяние: отталкивание от нее, характерное для Заболоцкого и Твардовского, вызывалось практическими потребностями, задачей создания иной поэзии, где индивид не предстает ни как «избранник», ни даже как отделенный от «человека массы» феномен. Вопрос о человеке в условиях после «Конца нового времени», согласно мысли Гвардини, «не может быть решен по масштабам старой культуры индивидуальности, но только на основе критериев бытия самой массы... Пусть это покажется странным, та самая масса, которая несет в себе опасность абсолютной управляемости и податливости перед манипулированием, внутри себя дает личности шанс созреть для окончательного совершеннолетия. Разумеется, при этом возникают задачи такого внутреннего освобождения, такого сопротивления немислимо возрастающим силам безликости, о котором мы едва начинаем иметь понятие» [7. С. 500]. Так писал в 1950 г. германский философ, но есть весомые основания утверждать, что в поэзии Заболоцкого и Твардовского уже тогда были решены задачи «внутреннего освобождения» и «сопротивления немислимо возрастающим силам безликости». Вершинные произведения этих поэтов осуществили именно такие задачи. Гвардини утверждал, что в современном мире человек может и должен быть нацелен «не на роскошное, тем паче не на исключительное, но на нечто скудное и твердое, что, однако, можно спасти и развить» [7. С. 523]. «Скудно и твердо» — это как будто прямо сказано о личности в поэзии Заболоцкого и Твардовского.

Коснемся очень существенной и к тому же наиболее острой стороны проблемы. Отказ Заболоцкого и Твардовского от преклонения перед самоценной индивидуальностью совершается в условиях открытого и тяжелейшего подавления личности. Кстати сказать, и Гвардини, живший в условиях нацистского тоталитаризма, Гвардини, которому в 1939 г. было запрещено преподавание и любые публичные выступления за его «антигосударственное поведение», выдвинул этот вопрос — притом со всей смелостью и ответственностью. Он отнюдь не закрывал глаза на унижения и насилие. Но с полной уверенностью писал, что в XX веке перед человечеством встала задача, которая «не сможет быть решена путем индивидуальной инициативы и сотрудничества индивидуалистически настроенных участников. Она потребует концентрации сил и единства действий...» [7. С. 525]. Гвардини задается вопросом, есть ли позитивный смысл в этом процессе. И отвечает: «Он заключается в величии дела, которому отвечает величие человеческой внутренней позиции, состоящей в полной солидарности с самим делом и с соседями по работе... Это товарищество по существованию — по грядущему человеческому делу и по грядущей человеческой опасности. Если это товарищество будет осмыслено исходя из личности, оно станет великим позитивным началом» [7. С. 527]. Гвардини писал это шестьдесят с лишним лет назад, и его способность к предвидению несомненна. Более чем очевидно, что человек живет сейчас и будет жить впредь бок о бок с постоянно растущей и угрожающей всему его бытию опасностью. Размеров возможных внезапных катастроф и постепенных разрушений попросту нельзя предугадать.

Но вернемся все-таки к тому времени, в котором обрели себя Заболоцкий и Твардовский. Это реальность второй четверти XX в. Подчас она рассматривается как некий вывих истории, как абсурд, как нелепый возврат к мрачному средневековью, к азиатским деспотиям. Но это критика с позиции тех самых «свободных индивидуальностей». При взгляде же из наступившего времени то непростое время предстает как предельное *испытание* человека, которое он выдержал, — что наглядно явлено, доказано в поэзии Заболоцкого и Твардовского.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Коптева Г.Г.* Эпические интенции в творчестве Н. Заболоцкого: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. — Красноярск, 2011. — 28 с.
- [2] *Заболоцкий Н.А.* Pro et Contra / Составители: Т. Игошева и И. Лоцилов. — СПб.: РХГА, 2010. — 1064 с.
- [3] *Твардовский А.Т.* Письма о литературе. — М., 1985. — 395 с.
- [4] Литературное наследство. — М., 1983. — Т. 93. — 435 с.
- [5] *Заболоцкий Н.А.* Собрание сочинений в 3-х т. — М., 1983. — Т. 1. — 623 с.
- [6] *Чуковский Н.К.* Литературные воспоминания. — М., 1989. — 345 с.
- [7] *Ортега-и-Гассет Х.* Восстание масс. — М.: Аст, 2001. — 509 с.
- [8] *Гвардини Р.* Конец нового времени. Феномен человека. Антология. — М., 1993. — 615 с.

LITERATURA

- [1] *Kopteva G.G.* Epicheskie intentsii v tvorchestve N. Zabolotskogo: Avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. — Krasnoyarsk, 2011. — 28 s.
- [2] *Zabolotsky N.A.* Pro et Contra / Sostaviteli: T. Igosheva i I. Loschilov. — SPb.: RKHGA, 2010. — 1064 s.
- [3] *Tvardovsky A.T.* Pisma o literature. — M., 1985. — 395 s.
- [4] Literaturnoe nasledstvo. — M., 1983. — T. 93. — 435 s.
- [5] *Zabolotsky N.A.* Sbranie sochinenii v trekh tomakh. — M., 1983. — T. 1. — 623 s.
- [6] *Chukovsky N.K.* Literaturnye vospominania. — M., 1989. — 345 s.
- [7] *Ortega-i-Gasset Khose.* Vosstanie mass. — M.: Ast, 2001. — 509 s.
- [8] *Gvardini R.* Konets novogo vremeni. — Fenomen cheloveka. Antologia. — M., 1993. — 615 s.

ON THE QUESTION OF “IMPERSONAL” POETRY OF A. TWARDOWSKY AND N. ZABOLOTSKY

L.A. Kosareva

Russian Language Department № 3
Faculty of Russian Language and Basic sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Mikluho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article discusses the phenomenon of impersonal poetry of A. Twardowsky and N. Zabolotsky. The author concludes about the philosophical and historical background of their poetic experience.

Key words: lyrical subjectivity, individual style, aesthetic value, man of the masses.

КОМПОЗИЦИОННО-РЕГИСТРОВАЯ СТРУКТУРА РАССКАЗА И. БУНИНА «ПОЗДНИЙ ЧАС»

Е.В. Никитина

Кафедра русского языка № 3
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассказ И. Бунина «Поздний час» анализируется с точки зрения композиционно-регистражной организации. Описанные приемы соединения и способы взаимодействия регистровых блоков служат коммуникативным целям автора и подчиняются законам жанра.

Ключевые слова: текст, регистр речи, глагольные формы, лирическая проза, момент речи говорящего.

Как известно, аспектуально-темпоральные отношения входят в число актуализационных предикативных категорий, передающих отношение содержания высказывания к действительности, которое устанавливает автор. Различные типы пространственно-временной локализации предложений являются важнейшим способом организации текстов.

Первые исследования произведений художественной литературы в аспекте лингвистического анализа структуры текста были проведены академиком В.В. Виноградовым. Анализ глагольных форм, их сюжетного чередования в «Пиковой даме» А.С. Пушкина привел ученого к выводу о зависимости темпа сюжетного действия и характера повествования от глаголов. Было выявлено значение динамичности аористных форм, способных двигать сюжет к развязке, и своеобразие имперфектных и перфектных форм: первые воспроизводят одновременные действия в их течении, создавая в повествовании пространственную перспективу, вторые характеризуют свойства лица или предмета в определенных семантико-стилистических и синтаксических контекстах.

Разработанная В.В. Виноградовым система основных коммуникативно-значимых видовременных функций породила идею конститутивных единиц речи и стала лингвистической базой для дальнейшего изучения как речевых жанров, так и художественных текстов.

При анализе композиционной структуры художественного текста мы опирались на теорию коммуникативных регистров речи Г.А. Золотовой, позволившую найти лингвистическое основание для типизации текстовых форм, соотносить коммуникативные интенции автора, характер отображаемой действительности и языковые средства, формирующие текстовые модели.

Нами учитывались репродуктивный и информативный регистры речи, поскольку именно эти типы пространственно-временной организации структурируют художественные тексты. Г.А. Золотовой было установлено, что «в репродуктивном регистре говорящий воспроизводит непосредственно, сенсорно наблюда-

емое» [2. С. 29], а в информативном регистре речи сообщается о фактах, событиях или свойствах, не прикрепленных к единому с рассказчиком хронотопу. Оба регистра обладают повествовательным и описательным подтипами. Описательные разновидности регистров сообщают о свойствах и качествах субъекта или явления действительности, а повествовательные разновидности передают действия или состояния.

С точки зрения композиционно-регистравой организации нами был проанализирован рассказ И. Бунина «Поздний час». Жанровая специфика данного рассказа позволила показать, каким образом соотношение регистровых блоков, их взаимодействие служат коммуникативным целям автора, подчиняются законам жанра.

Рассказ «Поздний час» относится к лирической прозе. Согласно определению, данному в краткой литературной энциклопедии, «лирическая проза — стилистическая разновидность художественной прозы, объединяющая произведения различных жанров». Взаимопроникновение лирического и эпического в лирической прозе обусловлено специфической ролью субъекта повествования, который является композиционным центром внимания. Эпические моменты (события, характеры) растворяются в потоке ассоциаций, лирических отступлений, они помещаются как бы внутрь повествовательного сознания, обрамляются им» [3. С. 185].

Всеми этими особенностями обладает рассказ «Поздний час». Герой рассказа вернулся в родной город и идет на кладбище, где похоронена его возлюбленная. Так как композиция произведения построена на описании этой прогулки, среди глагольных форм, развивающих сюжет, много глаголов движения, направления, перемещения («пойти», «дойти», «подняться», «свернуть», «двинуться» и др.). Однако при чтении рассказа не возникает впечатления о развитии действия, смене событий. Это связано прежде всего с тем, что формируемый глагольными формами с акциональной семантикой репродуктивно-повествовательный регистр речи используется в тексте меньше остальных. Из-за этого события в анализируемом рассказе занимают мало места, сюжет ослаблен и состоит в основном из воспоминаний и наблюдений героя.

Непосредственно наблюдаемые рассказчиком картины передаются в описательно-репродуктивном регистре речи. Наличие в тексте довольно большого количества фрагментов, принадлежащих к указанному регистру, свидетельствует о том, что реальная действительность отражается преимущественно через восприятие героя. В результате в центре внимания оказывается внутренний мир личности, ее переживания, а роль лирического начала в повествовании усиливается. В первой части рассказа преобладает репродуктивный регистр: чередуются небольшие повествовательные высказывания с довольно объемными описательными фрагментами. Этот прием увеличивает изобразительность и наглядность, вызывает «эффект присутствия». Так, рассказ начинается с репродуктивно-повествовательного регистра, включающего глаголы СВ «сказал» и «пошел», которые указывают на отдельные действия в прошлом и являются введением к последующему описанию: *Ах, как давно я не был там, **сказал** я себе <...>. **И я пошел** по мосту через реку <...>* (РП).

Затем следуют наблюдения рассказчика над окружающим пейзажем. Причем его пейзаж не привязан только к моменту действия. Дело в том, что в рассказах, построенных как лирическое воспоминание, герой смотрит на себя со стороны, с высоты прожитых лет, осмысливает события, ищет связи между ними. Этим и объясняется неожиданный переход к описанию Парижа. Оно относится к информативно-описательному регистру речи, так как рассказчик сообщает о своих наблюдениях, не синхронных с хронотопом происходящего:

«Мост был такой знакомый <...> одно указывало, что все-таки кое-что изменилось <...>: прежде река была не судоходная, а теперь ее, верно, углубили, расчистили; <...> белел колесный пароход, который казался пустым <...> (иллюминаторы) отражались в воде струистыми золотыми столбами: пароход точно на них и стоял.» (РО) «...В Париже ночи сырые, темные, *розовеет* мглистое зарево на непроглядном небе, Сена *течет* под мостами черной смолой, но под ними тоже *висят* струистые столбы отражений от фонарей» (ИО). «Тут на мосту отражений нет <...> А впереди, на взгорье, *темнеет* садами город, над садами *торчит* пожарная каланча» (РО).

Итак, герой идет по знакомым с детства местам, и его наблюдения чередуются с воспоминаниями.

Тут необходимо отметить, что композиция рассказа подчинена возникающим ассоциациям, которые побуждают рассказчика «переключаться» с одного предмета на другой. Результатом этого являются быстрые композиционные сдвиги в повествовании.

Вид пожарной каланчи вызывает у рассказчика воспоминания о том, как во время пожара он поцеловал руку девушки. Данный фрагмент представляет собой информативное повествование, поскольку указанные в нем события дистанцированы от момента речи говорящего (а именно, момента его пребывания на мосту):

«Боже мой, какое это было несказанное счастье! Это во время ночного пожара я впервые *поцеловал* твою руку и ты *сжала* в ответ мою <...>» (ИП).

Дальнейшее повествование лежит уже в иной временной плоскости: оно, вместе с точкой зрения рассказчика, локализуется в прошлом:

«Вся улица *чернела* от народа <...>» (РО). «Я был у вас в гостях, когда вдруг *забил* набат и все *бросились* к окнам <...>» (РП). «*Горело* далеко, за рекой <...>. Там густо *валили* черно-багровым руном клубы дыма, высоко *вырывались* из них кумачные полотнища пламени, <...> я *слышал* запах твоих девичьих волос <...> (РО) — и вот вдруг *решился*, *взял*, *замирая*, твою руку...» (РП).

Затем точка зрения повествователя неожиданно возвращается в план настоящего, к тому же моменту, на котором он закончился перед этим:

«За мостом я *поднялся* на взгорье, *пошел* в город мощеной дорогой» (РП).

Воспоминания героя играют важную роль в построении сюжета рассказа. Фактически он конструируется на сопоставлении двух временных планов: плана настоящего рассказчика и плана прошлого (плана воспоминаний). У каждого

временного плана свой сюжет и своя фабула. Во временном плане настоящего события даны в их естественной последовательности. Факты, относящиеся к временному плану прошлого, подаются по принципу ассоциаций. Оба плана связывает лишь единый лирический герой, обеспечивающий целостность рассказа и определяющий тип повествования.

Смена планов в анализируемом рассказе никак не обозначена грамматически. Повороты к новой временной плоскости осуществляются следующим образом: сначала пространственно-темпоральная позиция говорящего дистанцируется от событий текста, вводятся фрагменты информативного регистра речи. Затем рассказчик перевоплощается в себя же в прошлом. Соответственно, точка отсчета тоже перемещается в прошлое, в результате чего ситуация прошедшего актуализируется. Здесь происходит «совмещение различных временных точек зрения, или временное раздвоение», характерное, по мнению Н.А. Николиной, для текстов, которые строятся как воспоминания о прошедшем [4. С. 275]. Если в начале рассказа воспоминания героя отделяются друг от друга его наблюдениями, то в дальнейшем прошлое и настоящее перемешиваются. Это происходит за счет того, что усиливается активность перемещения точки зрения рассказчика.

Например, герой описывает то, что видит в данный момент, пока идет по ночному городу: месяц, улицы, сады, дома. Он видит тени ветвей на тротуаре, похожие на черные шелковые кружева. Неожиданно ассоциации с платьем девушки переносят его в прошлое:

«У нее было такое вечернее платье <...>» (ИП) «Оно необыкновенно *шло* к ее тонкому стану <...> Она в нем была таинственна и *не обращала* на меня внимания. <...>» (ИО).

Другой пример: герой идет по городскому базару и сообщает о наблюдаемом:

«Очень пахучие ряды. <...> В Скобяном (ряду) *висит* на цепи над серединой прохода икона большеглазого Спаса в ржавом окладе» (РО).

И тут же вспоминает, каким этот базар был во времена его детства:

«В Мучном по утрам всегда *бегали, клевали* по мостовой целой стаей голуби. <...> А ночью тут быстро и озабоченно *носились* крупные темные крысы <...>» (ИО)

Кажется, что в мыслях героя настоящее и прошлое объединились в одно целое, и его настоящая жизнь заключатся в воспоминаниях о любимой девушке и о местах, где прошли его детство, юность.

Эту мысль подтверждает и концовка рассказа. Временной план настоящего героя завершают формы прошедшего времени несовершенного вида, которые вызывают эффект недосказанности, незаконченности повествования:

«<...> передо мной, на ровном месте, среди сухих трав, одиноко *лежал* удлинённый и довольно узкий камень возглавию к стене. Из-за стены же дивным самоцветом *глядела* невысокая зеленая звезда <...>» (РО).

Временной план прошлого, напротив, характеризуется завершенностью (девушка умерла, а герой уехал из города). Значит, именно он и является главным, а в настоящем — душевная опустошенность, отсутствие каких-либо интересов, стремлений.

Переходы от одной точки зрения к другой, «переключения» временных регистров связаны не только с воспоминаниями героя. Высказывания, принадлежащие к информативному регистру речи, могут представлять собой нечто вроде справки или комментария настоящего положения вещей.

Ср.: «Я *помедлил* у ворот (РП), *хотел вызвать* в себе грусть <...> и *не мог* <...>» (ИП)

«Теперь, поднявшись с тумбы, я *пошел* назад <...>» (РП). «Нет, у меня была, кроме Старой улицы, и другая цель <...> исполнение которой, я *знал*, было неминуемым» (ИП). «И я *пошел* — взглянуть и уйти уже навсегда» (РП).

Таким образом, для второй части текста рассказа характерна частая смена фрагментов репродуктивного и информативного регистров речи. При этом рассказ о событиях, смена которых формирует движение времени в тексте, прекращается, и возникает эффект остановки действия. Этот эффект усиливают риторические вопросы и восклицания, указывающие эмоциональное состояние героя. Полагаем, что именно эта специфика композиционной организации текста создает напряженный эмоциональный фон всего произведения, когда читатель постоянно находится в ожидании важной информации. Кроме того, частые перерывы в развертывании событий направляют внимание читателя на психологическую сторону повествования и способствуют его большему вовлечению в вымышленный мир произведения.

Как нам представляется, подобная работа с художественными текстами может быть интересна и полезна не только литературоведам и лингвистам, но и преподавателям русского языка, а также иностранным студентам, изучающим русский язык, литературу и культуру России.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Виноградов В.В.* Стиль «Пиковой дамы» // Избранные труды. О языке художественной прозы. — М.: Наука, 1980. — 360 с. — С. 176—239.
- [2] *Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. — М.: Филологический факультет МГУ, 1998. — 524 с.
- [3] Краткая литературная энциклопедия. В 9 т. Т. 4. — М.: Сов. энциклопедия, 1967.
- [4] *Николина Н.А.* Поэтика русской автобиографической прозы. — М.: Флинта: Наука, 2002. — 424 с.

LITERATURA

- [1] *Vinogradov V.V.* Izbrannye trudy. O jazyke hudozhestvennoj prozy. — M.: Nauka, 1980. — S. 176—239.
- [2] *Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M.Ju.* Kommunikativnaja grammatika russkogo jazyka. — M.: Filologičeskij fakul'tet MGU, 1998. — 524 s.
- [3] *Kratkaja literaturnaja jenciklopedija.* — M.: Sov. Enciklopedija, 1967.
- [4] *Nikolina N.A.* Poetika russkoj avtobiografičeskoj prozy. — M.: Flinta: Nauka, 2002. — 424 s.

COMPOSITIONAL-REGISTER STRUCTURE OF I. BUNIN'S STORY «LATE HOUR»

E.V. Nikitina

Russian Language Department № 3
Faculty of Russian Language and Basic Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia 117198

In the article the compositional-register structure of I. Bunin's story «Late Hour» is analyzed. The article deals with the combination of registers methods and the ways of their interaction, which realize the communicative purposes and submit to the rules of genres.

ПОДЛИННОСТЬ ПАМЯТИ СОПРОТИВЛЯЕТСЯ СЛОВУ: ГОРОД КАК СУБЪЕКТ В ТВОРЧЕСТВЕ М. ДЮРАС

Д.В. Шулятьева

Кафедра общей теории словесности

(теории дискурса и коммуникации)

Филологический факультет

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Ленинские горы, 1, Москва, Россия, 119991

В статье рассматривается феномен «молчания» как часть аудиовизуального образа, созданного в фильме «Хиросима, любовь моя» Алена Рене по сценарию Маргерит Дюрас. «Молчание» как коммуникативная техника исследуется в его репрезентации в пространственном, историческом и риторическом измерениях.

Ключевые слова: феномен молчания, кинотекст, городской текст, Дюрас.

Феномен молчания — как тишины и как отсутствия слов — представлен и в романном, и в кинематографическом творчестве Маргерит Дюрас. Если в романном и сценарном текстах «молчание» связано с конструкцией и организацией диалога, то в кинотексте «бессловесность» субъекта становится важной составляющей аудиовизуального образа и превращается в особое, самостоятельное послание зрителю — побуждение сфокусировать внимание на том или ином фрагменте зримого.

Использование техники молчания в звуковом кино кажется парадоксальным, — тем более когда речь идет о кино литературном, создаваемом романистами (Жан Кокто, Саша Гитри, Ален Роб-Грийе, Маргерит Дюрас), для которых слово, вероятно, является первостепенным инструментом создания образа. М. Дюрас и называет фильм «идеальным местом для слова» («un lieu idéal de la parole» [5. С. 17]), и в то же время объясняет переход к кино в своем творчестве необходимостью избавления от написанного слова, выходом из словесного пространства написанного текста.

В интервью с Жан-Люком Годаром она связывает «квинтэссенцию кино» с молчанием, отсутствием говорения: «...Alors que les tiens, c'est la quintessence du cinéma, le cinéma si on ne parlait pas» (это квинтэссенция кино, кино, если в нем не говорят) [8. С. 142]. Ее эксперименты в этой области отнюдь не одиноки, они скорее отвечают тенденциям кино пост-новой волны. Например, в фильме Филиппа Гарреля *La Cicatrice intérieure* (1971) тотальное молчание соединено с глоссолоалией для воссоздания утопического образа «киного» мира, находящегося у «геркулесовых столпов», на границе существования и несуществования времени, истории (действие происходит в пустынном пространстве). У Дюрас та же техника представлена в менее радикальных, разнообразных формах и, безусловно, соотносится в целом с ее концепцией «письма», «слова», «писания» («parole», «écriture», «écriture»). Письмо для нее не связано с какой-либо нарративной системой, не утверждает присутствие сюжета и истории, но маркирует их отсутствие: «écrire se

n'est pas raconter des histoires. C'est le contraire de raconter des histoires. [...] C'est raconter une histoire et l'absence de cette histoire. C'est raconter une histoire qui en passe par son absence» (Писать не значит рассказывать истории. Совсем наоборот. Это рассказывать одну историю и отсутствие этой истории. Это рассказывать историю, которая развивается благодаря собственному отсутствию) [3. С. 32].

В постоянном колебании между вербальным и невербальным кино Дюрас находит широкое применение для молчания — молчания как эстетического принципа, действие которого проявляется на разных уровнях текстовой структуры.

В 1959 г. Ален Рене предлагает Маргерит Дюрас написать сценарий к новому фильму о Хиросиме (*Hiroshima mon amour*), выход которого поставил бы его в один ряд с уже многочисленными фильмами послевоенного периода, отображающими травму гуманитарных катастроф середины столетия. Позже Дюрас отмечала, что без этого «заказа» со стороны Рене она никогда бы не взялась разрабатывать эту тему самостоятельно: «si Hiroshima ne m'avait pas été commandée, je n'aurais rien écrit non plus sur Hiroshima» (Если бы Хиросима не была мне заказана, я бы ничего не написала о Хиросиме) [4. С. 34]. Уже здесь подразумевается невыговариваемость катастрофы, ее обреченность на молчание.

История краткосрочных отношений актрисы-француженки и японца развивается в Хиросиме: на протяжении всего действия зрителю открывается калейдоскоп городских образов — от абстрактного пространства комнаты до мемориальной модели города в музее. Хиросима вскрывает личную травму героини — отношения с немцем, случившиеся во французском городе Невере во время оккупации. Личный травматический опыт накладывается на опыт коллективной, исторической травмы, создавая амальгаму личной и исторической памяти. Отрывочный монолог-воспоминание героини сопровождается кадрами из прошлого, сопоставляя Хиросиму и Невер. Пространство Хиросимы, катализирующее травматическое переживание героини, вынуждает ее к отъезду. Герои расстаются, превращаясь друг для друга в метафоры городов — Хиросимы и Невера.

Представленная в названии, Хиросима как город становится метафорой разрушения, уничтожения, обнуления, взрыва. Город перестает быть только географическим местом, превращается в многозначный топос: пространственный, риторический, политический [9. С. 35].

Важнейшей техникой репрезентации памяти, работы памяти в фильме становится молчание города: это одновременно сила отчуждения (пространство чужое и во многом закрытое для героини, с чьей перспективы в большей степени открываются события), и сила сопротивления забвению, контр-нарративный монолог героини и безмолвность ее блужданий.

Будучи «местом памяти», город зримо репрезентирует историю, но сам по себе оказывается полем столкновения двух возможностей: выговаривания истории (ее репрезентации в слове) и молчания об истории. Фрагментарность дискурса, представленная в ленте, ставит под вопрос восприятие истории как нарратива и утверждает историю как более сложный конструкт. В художественной реальности личное переживание не отделено от исторического, в связи с чем историческое

начинает сопротивляться рационализации, линейности — «Частная боль растворяет в психическом микрокосмосе субъекта политический ужас» [2. С. 247].

Наиболее очевидной оппозицией в ленте становится столкновение пространств Хиросимы (как места катастрофы в прошлом и места, в котором происходят события в настоящем) и Невера (как прошлой героини). Первые кадры ленты, выводящие на экран крупным планом тела героев, задают абстрактные пространственные координаты: неизвестно, находятся ли герои в Хиросиме, Невере, Париже или другом городе, неясным остается и время происходящего. Крупный план и концентрация внимания зрителя на закрытом, ограниченном пространстве (комната) усиливает уровень абстракции и исключает ассоциации с географическими местами — Хиросимой и Невером. Намеком на прошлое становятся пепел и песок на телах, соединяющие эмоции удовольствия и физической боли, личного переживания событий в настоящем и неизбежного присутствия прошлого, в каком бы географическом пространстве ни происходили события.

Впервые Хиросима представлена словесно в диалоге героев, находящихся именно в этом абстрактном пространстве: «Ты ничего не видела в Хиросиме, ничего — Я все видела, все» [7. С. 545]. Здесь Хиросима — конкретное воспоминание, но также и недоступная память («Ты ничего не видела, ничего»). Именно в абстрактном пространстве, сфокусированном на физическом переживании (тела героев), происходит раздвоение городского образа — Хиросимы как воспоминания (которое, по словам героя-японца, никак не может буквально соответствовать прошлому) и Хиросимы как части истории, исторического факта. Далее — резкий переход от абстрактного, неопределенного пространства воспоминаний к городу как пространству зримо-мемориальному: кадры из музеев, посвященных катастрофе, чередуются с документальными кадрами и с видами современного города. Одним из важных символов «молчания» памяти в городе становится миниатюра Хиросимы, показанная одной из первых в фильме: памятный слепок события, произошедшего в прошлом — его упрощение «для наглядности».

Подобная модель города представляет собой не только редукцию исторического события, но и символизирует память, очищенную от какого-либо (физического / эмоционального / интеллектуального) переживания. Такой эффект можно назвать, по собственному выражению Дюрас, *point zéro* (нулевой точкой) памяти, как и любого вообще духовного опыта.

Основной техникой смещения городских пространств и, тем самым, разрушения единого коммуникативного пространства становится использованный в фильме эффект Кулешова, создающий иллюзию визуального соединения различных пространств (Хиросимы и Невера), при котором одно продолжает другое, но и остается неразличимым, неясным зрителю. Один из ключевых примеров такого эффекта — сцена в конце фильма, когда героиня в течение нескольких минут блуждает по городу — современной Хиросиме — с которым на экране «сливаются» отдельные географические элементы, явно отсылающие зрителя к Неверу (обозначение улицы — *Place de la République*).

Совмещение двух пространственных и временных планов допускает аналогию между двумя городами памяти: один из них — отправная точка для личной

памяти героини (Невер), другой же — для коллективной (Хиросима). При этом столкновение планов позволяет представить Хиросиму как место забвения — для героини, в противопоставление Неверу, месту, которое невозможно забыть. Можно отметить и еще один пространственно-временной эффект — сосуществование двух «Хиросим»: Хиросима, ставшая фактом истории, предельно закрытая для настоящего, — и Хиросима как пространство коммуникативного опыта (диалогов, воспоминаний, попыток сопереживания). Постоянное возвращение к Неверу в воображении, тем не менее, создает эффект «взгляда Орфея», с его разрушительной силой поворота к прошлому, которое героиня не способна выговорить. В ленте *Hiroshima mon amour* ставится вопрос о возможности выговаривания памяти / забвения, о принципиальной неконтиуальности этого противоречивого комплекса, неспособности представить его как связный нарратив (прежде всего, в монологе героини): «Depuis Nevers. Regarde comme je t'oublie... Regarde comme je t'ai oublié. Regarde-moi» [7. С. 610—611].

Совмещение двух грамматических времен в монологе-воспоминании («je t'oublie», «je t'ai oublié») ставит ацент на неразличимости прошлого/настоящего в травматическом опыте героини. Настоящее становится воображаемым продолжением прошлого тем же образом, как на визуальном уровне виды Хиросимы продолжают пространство Невера. Такая ситуация смещает границы исторического события и его репрезентации, позволяя говорить о ее невозможности. Невозможность говорить о Хиросиме, о катастрофе, представлять этот травматический опыт словесно (*Impossible de parler de Hiroshima*) проявляется в столкновении двух линий воспоминаний (Хиросима и Невер). Для зрителя сложно распознать эти два опыта: идет ли речь о переживании прошлого Хиросимы или прошлого немецкой оккупации во Франции? представлена ли катастрофа глазами «восточного человека», в соответствующем контексте (события в настоящем происходят в Хиросиме, зритель находится перед лицом и исторических, документальных кадров, и видов нового, восстановленного города) или переживание травмы происходит с западной точки зрения? Такая намеренно неуверенная позиция зрителя создает эффект невозможности репрезентации истории как «объективной истины». Ж. Делез описывает этот эффект как «столкновение полотнищ прошлого», при котором «каждый регион по отношению к другому может выступать в роли настоящего: для женщины Хиросима — это настоящее Невера, для мужчины же Невер — настоящее Хиросимы» [1. С. 422].

События в фильме представлены исключительно с точки зрения героини, посредством ее воспоминаний, воспоминания японца практически отсутствуют. При этом оба героя говорят на французском языке, и даже в образе японского города доминирует западная языковая стихия. Чаще появляются французский и английский языки — так город и события (прошлого и настоящего) в ленте показаны именно с точки зрения западного взгляда. Важным именно в противопоставлении этих образов, а не в их двойничестве, оказывается их разная функция в отношении к памяти: если немец остается преследующим героиню фантомом из прошлого, воспоминанием, от которого нельзя уйти и которое не удастся заместить, то японец

представляет собой невозможность полного доступа к истории, ее воплощения, в особенности с точки зрения «западного» взгляда.

Образ японца (его расово-этнические черты) выглядит «стертым», что в определенном смысле корреспондирует с идеей невозможности представить прошлое. Делез говорит о «затушеванности» героя, подчеркивая, что акцент на воспоминаниях героини превращает Хиросиму из места памяти (японец) в место забвения (француженка). Ключевой фразой для понимания столкновения двух линий памяти становится фраза, повторяющаяся в сильной позиции текста — начале фильма: «Ты ничего не видела в Хиросиме, ничего». Делёз прочитывает эту фразу как запрет на вхождение в чужое пространство, пространство Хиросимы: «японец не позволяет женщине войти в собственный регион» [1. С. 423]. Другой критик, Майкл Рот, ставит акцент на факте, что *та* Хиросима больше не существует, ее невозможно увидеть (There is no Hiroshima to see [10. С. 94]). Опасность, согласно Роту, заключается в иллюзорном смешивании исторического прошлого и настоящего, в соблазне увидеть *ту* Хиросиму, взглянув на миниатюру города в музее: «But traces are dangerous for the Japanese man because they can give us the idea that we have seen something of the Hiroshima of that day. That day is beyond reach, and coming to Hiroshima a decade later brings us no closer to it» [10. С. 94]. В этой фразе очевидно разделение исторического события и воспоминания, выявление двух линий «памяти» и забвения». И, подобно тому, как в *India Song*, другом фильме М. Дюрас, сталкиваются визуальный и звуковой образ, в *Хиросиме* сталкиваются две памяти и два забвения, но уже посредством молчания одного героя (отсутствие японского языка) и неспособности героини выговорить свой опыт.

В предисловии к сценарию Дюрас назовет Хиросиму *monument du vide* [7. С. 540] (памятник пустоте). Хиросима воссоздает образ разрушения, с одной стороны, и становится платформой для формирования памяти (в настоящем), с другой. Такое противоречие создает эффект столкновения — Хиросимы как исторического события и ее репрезентации: «un endroit que la mort n'a pas conservé» (место, которое не сохранила смерть) [7. С. 540]. Посредством оппозиции двух Хиросим, заданной в самом начале фильма, ставится вопрос о соотношении истории как факта, свершившегося в прошлом, и памяти/забвения, конструируемых в настоящем. Для Дюрас такая работа — репрезентация исторического материала в художественном кинотексте — в случае с *Hiroshima mon amour* — была первой, тогда как Рене за четыре года до создания этого фильма снял короткометражный фильм «Ночь и туман», посвященный концентрационным лагерям. В этой ленте, представляющей документальные кадры, работа камеры направлена на фокусировку событий, выставление их на первый план, освобождение истории от «молчания». Камера здесь, как кажется, сопротивляется «ночи и туману» забывания, пытаясь освободить прошлое от «тумана» и представить его в полном свете, создав эффект предупреждающего сигнала. В *Hiroshima mon amour* работа с историей происходит иначе: посредством намеренного представления «западного» взгляда на катастрофу, молчания города как места памяти перед зрителем вырастает невозможность репрезентации истории, несоответствие свершившегося события (исторического факта) и конструкта памяти.

О том же косвенно говорят усилия героини проговорить травматический опыт. Монолог, подкрепленный чередованием изображений двух городов, бессвязен и лишь усугубляет переживаемый героиней кризис. Отсюда — мысль противопоставить политике выговаривания памяти политику молчания. Необходимость молчания о Хиросиме художественно дополняется двенадцатилетним опытом молчания героини о событиях в Невере. Личные переживания (история любви с немецким солдатом в зоне Оккупации) сопологаются с переживанием отчуждения, — первая попытка выговорить то и другое осуществляется в Хиросиме. Невыговариваемое забвение становится не только силой «спасения», но и средством к самопознанию героини («Благодаря Неверу я могу узнать тебя»).

В перспективе несвязного, то и дело прерываемого монолога героини Невер становится не только местом, к которому она возвращается в воспоминаниях, но и адресатом ее речи, желаемым собеседником («ты»), которого она всеми силами пытается восстановить: «*Nevers que j'avais oubliée, je voudrais te revoir ce soir. Je t'ai incendiée chaque nuit pendant des mois tandis que mon corps m'incendiait à son souvenir*» [7. С. 616].

Однако можно отметить, что соположение двух пространственных и ментальных планов в несвязном монологе героини дает эффект скорее не совмещения двух временных пластов, но их столкновения, результатом которого становится деструкция и воспоминания, и субъекта. Невозможность возвращения (физического, ментального, мемориального) в Невер и побег из Хиросимы обрекают на пребывание в промежуточном, «никаком» пространстве. В эпизоде прощания героев становится очевидным, что покидание Хиросимы является не только вынужденным, но и во многом желаемым, как побег из прошлого, наступающего в настоящем, — в пустое, неизвестное пространство, отчуждение от Хиросимы. Один из приемов такого отчуждения — финальный воображаемый диалог героини с бывшим любовником, немецким солдатом: «*Tu n'es pas tout à fait mort. J'ai raconté notre histoire. Je t'ai trompé ce soir avec cet inconnu. J'ai raconté notre histoire. Elle était, vois-tu, racontable*» [7. С. 581].

Важной, как кажется, в этом высказывании является фраза «*elle était, vois-tu, racontable*» (ее [историю] можно было, ты видишь, рассказать). Обратный эффект данного высказывания — невозможность выговаривания опыта — можно назвать приемом отрицания через утверждение: так же, как невозможен диалог между солдатом и героиней, как ирреальным кажется состояние «не совсем мертв» («*pas tout à fait mort*»), так невозможным представляется и связный рассказ этой истории.

Любопытно, что литературная (сценарная) версия текста содержит связный рассказ истории в Невере, между тем в фильме монолог героини предстает обрывочным, его последовательность нарушается движениями камеры, сменой планов и чередованием визуального ряда (воспоминание / настоящее). Такой переход значительным образом изменяет перспективу воспоминания и функционирование памяти в фильме. Если в литературном тексте монолог героини воспринимается как состоявшаяся попытка выговаривания травмы, то в фильме эта попытка остается незавершенной. Бессвязный текст, скорее, сигнализирует о невыговариваемо-

сти травмы и, тем самым, постулирует молчание, сопротивление слова подлинности истории.

В фильме Дюрас идет дальше по пути отказа от связного нарратива в репрезентации опыта. Воспоминание, представленное отрывочными элементами на фоне визуального столкновения двух пространств, оказывается исторической мозаикой, фрагментами, не составляющими континуума и представляющими дискретность памяти. Высшая точка травматического переживания — замещение героев именами городов, Хиросимы и Невера, двух точек на карте мира: «*Hi-ro-shi-ma. Hi-ro-shi-ma. C'est ton nom. C'est mon nom. Oui. Ton nom à toi est Nevers. Ne-vers-en-Fran-ce*» [7. С. 622].

Финальный «пунктум», в котором соединяются «две невозможности» — выговаривания-озвучивания памяти и репрезентации истории, — это иллюзорно-онирические блуждания героини по городу. Они занимают значительное место во второй половине фильма. Беспорядочные перемещения, создающие эффект отчуждения героини, в чем-то подобны «фланированию», однако не вполне. В литературном тексте монотонность передвижений героини подчеркнута повтором инфинитивных конструкций, — таким образом создается эффект обезличенности, как бы механистичности этих действий: «*Monter l'escalier, le descendre, le remonter, etc. Revenir sur ses pas. Aller et venir dans un couloir. Se tordre les mains, cherchant une issue, ne la trouvant pas, revenir dans la chambre, tout à coup*» [7. С. 609]. Цель освоения городского пространства героиней Дюрас состоит, как кажется, прежде всего, в интериоризации собственного травматического опыта посредством взаимодействия (одновременного — воображаемого и реального) с тремя образами городов — Невера, Хиросимы во время катастрофы и Хиросимы в настоящем. Физические передвижения героини в кадре можно рассматривать как своеобразные зеркальные отражения ее воспоминаний — уходов от прошлого и возвращений к нему. Визуальный ряд чередует ее воспоминания и виды современного города, образы солдата, японца и ее самой в прошлом.

В конце фильма Хиросима предстает не только как место забвения и памяти, но и как точка отсчета, побега. Так же, как в воспоминаниях героиня покидает Невер, в настоящем она оставляет Хиросиму: «*Je veux partir d'ici*» (Я хочу уехать отсюда). В финальной сцене на вокзале эффект побега усилен презентацией городского текста как «живого», «говорящего». Город воспринимается как коммуникативное пространство, противопоставляющее немоте памяти — собственный голос: «*На лес Невера опускаются сумерки. В то время как диктор на вокзале Хиросимы объявляет: Хиросима! Хиросима! на изображениях Невера*» [7. С. 618].

Как видим, доминанта молчания в фильме *Hiroshima mon amour* получает развитие, прежде всего, в своем метафорическом измерении. Метафорой молчания становится городской текст: к нему отсылает уже название и в дальнейшем он служит важной точкой опоры в становлении диалогического пространства фильма.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Делёз Ж. Кино. — М., 2003.
- [2] Кристева Ю. Черное солнце. Депрессия и меланхолия. — М., 2010.
- [3] Duras M. *La vie matérielle*. — Paris: P.O.L., 1987.

- [4] *Duras M.* Les yeux verts. — Paris: Éd. de l'Étoile, 1996.
- [5] *Duras M.* Marguerite Duras par Marguerite Duras, Jacques Lacan, Maurice Blanchot. — Paris: Albatros, 1979.
- [6] *Duras M.* Oeuvres complètes. V. II. Sous la direction de Gilles Philippe; avec, pour ce volume, la collaboration de Bernard Alazet, Christiane Blot-Labarrere, Marie-Helene Boblet. — Paris: Gallimard, impr., 2011.
- [7] *Duras M.* Romans, cinéma, théâtre, un parcours, 1943—1993. — Paris: Gallimard, 1997.
- [8] *Godard J.-L.* Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard. — Paris: Cahiers du cinéma, 1998. — Vol. 2.
- [9] *Higgins L.* New Novel, New Wave, New Politics: Fiction and the Representation of History in Postwar France. — Lincoln, 1998.
- [10] *Roth M.S.* «Hiroshima Mon Amour: you must remember this» in *Revisoning History: Film and the Construction of a New Past*, ed. Robert A. Rothenstone. — Princeton, 1995.

LITERATURA

- [1] *Delez Zh.* Kino. — M., 2003.
- [2] *Kristeva Yu.* Chyornoe solnce. Depressiya i melankoliya. — M., 2010.
- [3] *Duras M.* La vie matérielle. — Paris: P.O.L., 1987.
- [4] *Duras M.* Les yeux verts. — Paris: Éd. de l'Étoile, 1996.
- [5] *Duras M.* Marguerite Duras par Marguerite Duras, Jacques Lacan, Maurice Blanchot. — Paris: Albatros, 1979.
- [6] *Duras M.* Oeuvres complètes. V. II. Sous la direction de Gilles Philippe; avec, pour ce volume, la collaboration de Bernard Alazet, Christiane Blot-Labarrere, Marie-Helene Boblet. — Paris: Gallimard, impr., 2011.
- [7] *Duras M.* Romans, cinéma, théâtre, un parcours, 1943—1993. — Paris: Gallimard, 1997.
- [8] *Godard J.-L.* Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard. — Paris: Cahiers du cinéma, 1998. — Vol. 2.
- [9] *Higgins L.* New Novel, New Wave, New Politics: Fiction and the Representation of History in Postwar France. — Lincoln, 1998.
- [10] *Roth M.S.* «Hiroshima Mon Amour: you must remember this» in *Revisoning History: Film and the Construction of a New Past*, ed. Robert A. Rothenstone. — Princeton, 1995.

AUTHENTICITY OF MEMORY RESISTS THE WORD: CITY AS A SUBJECT IN MARGUERITE DURAS'S WORKS

D.V. Shulyatyeva

Department of General Theory of Literature
(theory of discourse and communication)

Faculty of Philology

Lomonosov Moscow State University
Lenin Hills, 1, Moscow, Russia, 119991

This article analyses the «silence» as a part of audiovisual image in *Hiroshima mon amour* (film by Alain Resnais based on the script by Marguerite Duras). «Silence» is regarded as a communicative technic in its spatial, historical and rhetorical perspectives and dimensions.

Key words: «silence» technic, cinema, urban text, Duras.

«САБЛЯ ДА КНИГА — ЧЕГО ЖЕ ЕЩЕ?»: РОМАНТИКА РЕВОЛЮЦИИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 1920—1930-Х ГОДОВ

А.Ю. Овчаренко

Кафедра русского языка
Юридический институт
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье на социально-политическом фоне периода нэпа рассматривается развитие романтической художественной стратегии в русской литературе 1920—1930-х гг.

Ключевые слова: русская литература 1920—1930-х гг., литературный процесс, романтическая художественная стратегия.

Хрестоматийные слова тургеневского Базарова о том, что «сначала место нужно расчистить», стали своеобразным паролем для последующих поколений «новых» людей и повторились в знаменитых строках «Интернационала» о разрушении до основания старого мира. Революционное мировоззрение и революционная идеология основаны на разрушении старого — мира, общества, культуры, языка — пролетарию нечего терять, кроме своих цепей. По мысли Л.Д. Троцкого, пролетариат и после революции оставался неимущим классом. Пафос разрушения в первые годы революции был ярко выражен и в литературе: футуристы, поэты Пролеткульта и напостовцы выступили в одном строю против старой культуры и искусства: прозвучавший еще в 1912 г. призыв футуристов «Бросить Пушкина с парохода современности» превратился в «ветошь веков долой» пролеткультовца В. Кириллова, в «гибель языков» и создание «мирового грядущего языка» Велимира Хлебникова и др. Л.Д. Троцкий считал, что большевики — по-прежнему солдаты на походе, у которых дневка, а главные бои впереди. Русская революция была, по его мнению, лишь прелюдией к «мировому пожару», о котором писал А. Блок в поэме «Двенадцать». Действительно, в 1918—1920 гг. в Европе недолгое время существовали советские республики, из которых самым известными были Баварская, Бременская и Венгерская. Энтузиазм революционного переустройства мира своими руками был очень сильным эстетическим фактором.

Этот «дух» мировой революции еще долго ощущался как в прозе («Завтра» Ю. Либединского, «Владыка мира» Л. Гумилевского и др.), так и в поэзии («романтиков борьбы и походов», сторонников Л.Д. Троцкого, М. Светлова, Э. Багрицкого, Джека Алтаузена, М. Голодного и др.). Перевальский критик С. Пакентрейгер писал о них: «Как люди, как граждане, как поэты они вышли из шторма, духовно родились, формировались и закалялись в годы диктатуры... на гребне Октября увидели горизонты мирового социализма, «ползли на брюхе в грязи» во время отступлений... кровью оплатили завоевание политической власти и ныне оплачивают подчас суровой ценой сохранение своей сущности и возможности ее реализации» [1].

Вплоть до конца нэпа они, как и многие, жили ожиданием войны как очищения и как возрождения былого пафоса, былой романтики и духа боевого товарищества. В стихотворении «Романтическая ночь» (1928) М. Голодный разговаривает с мечтой, она с «раздробленным крылом», «винтовка за плечом». Вместе с ней автор и поэты Э. Багрицкий, Н. Асеев и М. Светлов собираются на новую войну, которая уже бросает на кровать «свою большую тень».

Романтическим идеалом для многих было светлое будущее, Мировая Советская Социалистическая республика (создание которой было закреплено в конституции СССР 1924 г.), однако с отказом от идеи мировой революции (в конституции 1936 г. об этом уже не говорилось) этот романтический идеал смещался в прошлое: идеалом стали романтика революции и гражданской войны, «чувство сотоварищества», о котором писал И. Катаев. Вопрос «Ты помнишь, товарищ, как вместе сражались?» из знаменитой «Каховки» М. Светлова стал своеобразным паролем для посвященных.

Идея мировой революции по своей устремленности к идеалу в будущем была весьма романтична, как первоначально романтичны были и идеалы самой русской революции. Такие идеалы не предполагали заботы о настоящем, об уюте, о быте. Эта безбытность и принципиальная неустроенность, нежелание обрывать вещами и комфортом проявилась прежде всего в поэзии «романтики боев и походов». Э. Багрицкий писал: «Степям и дорогам // не кончен счет... Сабля да книга // чего еще?» [2], а В. Маяковскому, чья поэзия совсем другой тональности и другого пафоса, ничего не было нужно, «кроме свежесмытой сорочки».

Истинные революционеры не искали комфорта, правда, речь идет лишь о рядовых, так сказать, подвижниках, если не сказать — фанатиках идеи (Учитель в романе Н. Зарудина «Тридцать ночей на винограднике»). Наиболее яркий пример такого подвижника, фактически мученика, был создан в романе Н. Островского «Как закалялась сталь». Павка Корчагин стал камертоном, которым проверяли чистоту своих революционных чувств, одним из первых «святых» в советском пантеоне. В образе Павки и подобных ему актуализировались вполне христианские принципы не столько нестяжательства как этического принципа (о котором подавляющее большинство рядовых революционеров и большевиков не имело, скорее всего, никакого представления — атеистическое мировоззрение не позволяло), сколько забвения быта, уюта, комфорта и всей личной жизни ради высшей цели. Действительно, послереволюционного быта не существовало: «кочевое имущество»; жизнь «вместе с людьми большой бесконечной дороги»; уют был на подоконниках, на багажных полках и у костров. Один из героев романа «Тридцать ночей на винограднике» Н. Зарудина, соединяющий две ипостаси: Поджигатель и Учитель, «не носит воротничков, презирает галстуки», он физически слаб («тощая грудь»), но — «хочет поджигать Европу», «истреблять апельсиновые абажуры» [3]. Особенно важны слова Н. Зарудина о том, что у Поджигателя лицо пророка, поэтому автор называет его и Учителем (возможная аллюзия на Л.Д. Троцкого — «чистота нашего поколения, наши молодые годы, традиции нашей армии») [3. С. 37]. Подчеркивая типичность Поджигателя / Учителя для России времен революции и гражданской войны, Н. Зарудин пишет, что характерными

чертами таких людей и всего поколения стали «высокая чистота», отказ от бытового комфорта («грошное одеяло», «бедные больничные завязки» на белье, дома — «сырые стены, книги и пыль на протоколах нескончаемых заседаний»). Но все это компенсировалось и возмещалось взглядом, «упорным, как лампочка в кабинете захолустного парткома» [3. С. 30].

Как этический принцип безбытность — отказ от уюта, возведенный в принцип жизни, — была частью общей моральной миссии русской интеллигенции в борьбе с мещанством и мещанским бытом. Этот принцип сформировался в российском обществе еще до революции в прозе и статьях А. Чехова, А. Блока, М. Горького, К. Чуковского, Р. Иванова-Разумника и др.

В начале нэпа безбытность стала приобретать черты своеобразного культа, своеобразной революционной аскезы, особенно в революционной романтической парадигме в среде «ровесников века», некоторые из которых долгое время ощущали и считали себя воинами революции. Это была борьба как с буржуазным бытом вообще (отказ от галстуков, косметики, ухода за телом, уюта и других «буржуазных» привычек, например, сборник 1926 г. «Быт и молодежь»), так и борьба с «совмещанством» и «совбурами», с абажурами и канарейками, с косной силой быта (В. Маяковский «О дряни»), а фактически — борьба за сохранение романтизированных идеалов революции. Крайнее выражение это нашло в отказе от традиционных супружеских отношений и от традиционной семьи. Яркий пример — Даша Чумалова из романа «Цемент» Ф. Гладкова. Она говорит своему мужу Глебу: «Ты хочешь, Глеб, чтобы на оконцах кучерявились цветочки, а кровать надувалась пуховыми подушками? Нет, Глеб: зиму я живу в нетопленной каморе (топливный кризис у нас, знай), а обедаю в столовой нарпита. Ты ж видишь, я — свободная советская гражданка» [4].

Обратим внимание, что почти никто из пролетарских писателей разных поколений (А. Серафимович, Ф. Гладков, А. Фадеев, Ю. Либединский, Н. Островский, А. Фадеев и др.) не писал о бытовой стороне жизни своих героев, для полноты характеристики она им была не нужна — только идея, только дух, только стремления — все бесплотно. Отчасти это можно объяснить еще и тем, что многие пролетарские писатели и поэты Пролеткульта прошли то, что принято назвать «суровой жизненной школой», обычного детства и юности в кругу семьи у них не было.

Идеалы революции потерпели драматическое поражение, столкнувшись с буднями нэпа. Виднейший литературный критик 1920-х гг., большевик с дореволюционным стажем А.К. Воронский говорил об отражении этих проблем в литературе, о причинах пессимизма пролетарских писателей в первую очередь: «...слишком крут был переход от героической эпохи гражданской войны и военного коммунизма к годам затишья и органической работы» [5]. «Безгеройность толпы» (Н. Тихонов) времен расцвета нэпа для большинства молодых поэтов была драмой, «крашенное рыжим» (Н. Асеев), а не красным цветом время давило на них.

Поэтическая идеализация гражданской войны существовала до 1927—1929 гг., когда была разгромлена троцкистская оппозиция, Л.Д. Троцкий был вы-

слан из страны, а нэп был свернут. Постепенно романтика гражданской войны после дискуссии и знаменитого диалога Э. Багрицкого и Н. Дементьева («Разговор с комсомольцем Николаем Дементьевым» — «Ответ Эдуарду») стала превращаться в романтику буден. Только это превращение, эта победа над собой была куплена дорогой ценой: «Я песню свою кулаком глушу», — написал Багрицкий вслед за драматичным признанием В. Маяковского о том, что ему пришлось «наступить на горло собственной песне», а затем и вовсе «поставить точку пули в конце». Багрицкий пережил его на четыре года. Молодые комсомольские поэты «Молодой гвардии», «Октября», «Перевала» и поэты Пролеткульта и «Кузницы» (В. Александровский, В. Кириллов, М. Голодный, М. Светлов, А. Жаров, А. Безыменский и мн. др.) искали выход в искусственной (что было реакцией на серость будней) бодрости, в романтизации прошлого, прежде всего гражданской войны в ожидании и надежде на мировую революцию и новую войну (повесть «Завтра» Ю. Либединского) как на возможный способ очищения общества.

Спор о романтике был фактически завершён в год «великого перелома» (1929). Таверны, усатые тигры, норд-осты и контрабандисты ушли из поэтического языка, появилось почти оксюморонное сочетание «романтика буден». Э. Багрицкий, любитель и знаток птиц, буквально сменил «поэтическое оперение»: его новыми героями стали «механики и рыбоводы», поэт стал с ними «одной породы». В стихотворении с программным названием «Герой» (1929) Алексей Сурков призывает отказаться от этой традиционной атрибутики «густой романтики» Э. Багрицкого, — норд-оста, шаланд и контрабандистов во имя романтики «безымянных гвардейцев», «рядовых революции». Об этом же писал и Н. Дементьев, подчёркивая новые задачи романтики и её новую суть: «По-прежнему об руку с нею идя, // Мотор заводя, города громоздя, // Любимых целуя — мы глаз не слепим // Патетикой кавалерийской степи» [6]. Отношение к романтизму у идеологов литературы было в целом отрицательным. Романтизм мог быть лишь составной, далеко не главной частью, пролетарского реализма. Вообще романтизм и мистика числились по разряду идеализма, с которым велась решительная борьба. Допускалась лишь революционная романтика, да и то во второй половине 1920-х гг. в ходе дискуссии о романтике революции в это понятие были внесены существенные коррективы: свои истоки романтика должна была искать лишь в борьбе, связанной с освобождением. Романтика также должна была быть связана не с абстрактными размышлениями (то, что в советском литературоведении впоследствии обозначалось термином «пассивный» романтизм), а с борьбой партии и пролетариата.

Эпоха литературной консолидации и унификации пришла на смену эпохе литературной пестроты и полифоничности. Романтика стала лишь разрешённой стилевой тенденцией социалистического реализма: считалось, что романтизм в пролетарской литературе завершён (А. Зонин), а некоторые пролетарские поэты «запутались в романтических карнавалах революции» (П.С. Коган). Позже А. Фадеев в своей знаменитой речи «Долой Шиллера!» на пленуме РАПП (1929) безапелляционно заявил, переводя разговор в политическую плоскость, о том, что реализм и романтика в художественном творчестве это материализм и идеализм, а буду-

щий социалистический реализм в корне враждебен романтике. Окончательный отказ от «старой романтики» и «буржуазного романтизма» был закреплен в ходе I Всесоюзного съезда советских писателей в речи А.А. Жданова: романтизм стал «революционным», а его истоки следовало искать в «героической борьбе партии» и революционной борьбе рабочего класса.

Однако, как это обычно бывает в «живой» литературе, ненависть к мещанству перешла по наследству к поколению «оттепели», к поколению «шестидесятников», романтика боев и походов перевоплотилась в романтику гитары, костра, палатки и дальних странствий: «дым костра создает уют». Именно отцовской саблей, оружием гражданской войны, рубит «буржуйскую» мебель, протестуя против мещанства и накопительства, герой культового фильма «Шумный день» (1960), поставленного по пьесе В. Розова «В поисках радости» (1957), а умереть все мечтают «на той единственной, гражданской» (Б. Окуджава). Неслучайно поэзия 1960-х гг. апеллировала именно к 1920-м годам, как к истокам революционной романтики: «комиссары в пыльных шлемах» Б. Окуджава, включение в текст поэмы «Братская ГЭС» Е. Евтушенко рефрена из знаменитой «Песни коммуны» (1918) В. Князева «Никогда коммунары не будут рабами», отцовская шашка времен гражданской войны как последний аргумент в споре с мещанством и накопительством, так и к «старой» романтике, которая, в свою очередь, была, как и русский романтизм XIX в., ориентирована на западные образцы, только теперь к традиционным: написанная П. Коганом в 1937 г. песня «Бригантина» буквально обрела второе рождение, а к «морям и кораллам» (Н. Матвеева), добавились еще и портреты «старика Хэма» (Э. Хемингуэя) в грубом свитере и Че Гевары в легендарном берете. На новом этапе романтическая художественная стратегия возрождалась в старых формах: идеализация прошлого, гражданской войны и ее романтики и в создании идеального будущего: «Мир Полудня» А. и Б. Стругацких и единый коммунистический мир И. Ефремова.

Романтическое видение мира, воплощенное в романтические художественные стратегии, невозможно запретить декретами, они будут и в жизни, и в литературе всегда. Русская романтическая поэзия 1920—1930-х гг., осмысление которой вне идеологических рамок начинается, должна занять достойное место в истории русской литературы.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Пакентрейгер С.* Александр Безыменский // Красная новь. — 1925. — № 8. — С. 247.
- [2] *Багрицкий Э.* Разговор с комсомольцем Николаем Дементьевым // Багрицкий Э. Юго-запад. — М.; Л.: ЗиФ, 1928. — С. 86.
- [3] *Зарудин Н.* Тридцать ночей на винограднике // Зарудин Н. Путь в страну смысла. — М.: Худ. лит-ра, 1983. — С. 25.
- [4] *Гладков Ф.* Цемент // Красная новь. — 1926. — № 1. — С. 87.
- [5] *Воронский А.* Об отошедшем // Красная новь. — 1926. — № 1. — С. 234.
- [6] *Дементьев Н.* Ответ Эдуарду // Дементьев Н. Шоссе энтузиастов. Стихи 1924—1929 гг. — М.; Л.: ГИЗ, 1930. — С. 32.

LITERATURA

- [1] *Pakentrejger S.* Aleksandr Bezy'menskij // *Krasnaya nov'*. — 1925. — № 8. — S. 247.
[2] *Bagriczkij E.* Razgovor s komsomol'tsem Nikolaem Dement'evy'm // *Bagriczkij E.* Yugo-zapad. — M.; L.: ZiF, 1928. — S. 86.
[3] *Zarudin N.* Tridczat' nochej na vinogranike // *Zarudin N.* Put' v stranu smy'sla. — M.: Xud.lit-ra, 1983. — S. 25.
[4] *Gladkov F.* Czement // *Krasnaya nov'*. — 1925. — № 1. — S. 87.
[5] *Voronskij A.* Ob otoshedshem // *Krasnaya nov'*. — 1926. — № 1. — S. 234.
[8] *Dement'ev N.* Otvet Eduardu // *Dement'ev N.* Shosse e'ntuziastov. Stixi 1924—1929. — M.; L.: GIZ, 1930. — S. 32.

«SABER AND BOOK — WHAT MORE?»: ROMANCE OF THE REVOLUTION IN RUSSIAN LITERATURE OF THE 1920—1930'S.

A.Yu. Ovtcharenko

Russian Language Department
Institute of Law
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the problem of the development of the romantic artistic strategies in Russian literature of the 1920—1930-ies on the socio-political background of the NEP's period.

Key words: Russian literature of the 1920—1930's, literary process, romantic artistic strategy.

НАШИ АВТОРЫ

Амелина Ирина Олеговна — преподаватель кафедры «Теоретическая и прикладная лингвистика» Юго-Западного государственного университета (e-mail: amelina.i.o@yandex.ru)

Арзуманова Раиса Аркадьевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского института Российского университета дружбы народов (e-mail: arzumanowa@mail.ru)

Ахнина Кристина Валерьевна — старший преподаватель кафедры русского языка медицинского института Российского университета дружбы народов (e-mail: ahninakrisitine@rambler.ru)

Балыхина Татьяна Михайловна — доктор педагогических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

Булавина Марина Арсеньевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского института Российского университета дружбы народов (e-mail: mbulavina@mail.ru)

Воробьев Владимир Васильевич — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка юридического института Российского университета дружбы народов (e-mail: vorobyov@rudn.ru)

Гатинская Нина Валентиновна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского института Российского университета дружбы народов (e-mail: gatinskaya@gmail.com)

Гостева Юлия Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского института Российского университета дружбы народов (e-mail: ulianik@mail.ru)

Гузина Ольга Самуиловна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского института Российского университета дружбы народов (e-mail: oguzina@inbox.ru)

Дагбаева Оксана Иннокентьевна — ассистент кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: oxa@inbox.ru)

Дейкина Алевтина Дмитриевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета (e-mail: mpr@mpgu.edu)

Дрогова Галина Михайловна — кандидат биологических наук, преподаватель кафедры химии и биологии факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов, тьютор Медицинского института по работе со студентами, заместитель декана медицинского факультета (e-mail: drogova@med.rudn.ru)

Ершов Виктор Иванович — кандидат филологических наук, доцент военной кафедры при МГИМО(У) МИД России (e-mail: ershovich@mail.ru)

Исмаилова Холисахон Эшматовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: holisa1967@mail.ru)

Карапетян Наталья Григорьевна — доцент кафедры русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: tafa2005@yandex.ru)

Каховская Юлия Валентиновна — старший преподаватель кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: jk18.78@mail.ru)

Кейко Анна Станиславовна — старший преподаватель кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: annkeyko@yandex.ru)

Косарева Лариса Анатольевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: akos4@rambler.ru)

Куриленко Виктория Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка медицинского института Российского университета дружбы народов (e-mail: kurilenko@med.rudn.ru)

Маслова Ирина Борисовна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского института Российского университета дружбы народов (e-mail: irvolga@rambler.ru)

Назарцева Екатерина Андреевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: ekaterina-nazartseva@yandex.ru)

Нелубова Наталия Юрьевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: nat.nelubova@mail.ru)

Никитина Екатерина Владимировна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: niekaterina@gmail.com)

Овчаренко Алексей Юрьевич — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка юридического института Российского университета дружбы народов (e-mail: ovcharenko-1959@yandex.ru)

Романова Нина Навична — доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана (e-mail: romanova-mgtu@yandex.ru)

Румянцева Наталия Михайловна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: natrum1@yandex.ru)

Рязанова Анна Юрьевна — аспирант кафедры массовых коммуникаций Российского университета дружбы народов (e-mail: ryazanovaanna90@gmail.com)

Семенов Аркадий Львович — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков факультета физико-математических и естественных наук Российского университета дружбы народов (e-mail: arksem@gmail.com)

Сойникова Анна Дмитриевна — доцент кафедры практики русского языка как иностранного Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (e-mail: annasoy@mail.ru)

Соколова Надежда Васильевна — доцент кафедры русского языка медицинского института Российского университета дружбы народов (martyn00@mail.ru)

Трофимова Галина Николаевна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры массовых коммуникаций Российского университета дружбы народов (e-mail: gnt@mail.ru)

Усова Светлана Владимировна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка для экономических и математических дисциплин Департамента иностранных языков НИУ «Высшая школа экономики» (e-mail: usosvetlana@yandex.ru)

Черкашина Татьяна Тихоновна — доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и межкультурных коммуникаций в управлении Государственного университета управления (e-mail: ttch2004@yandex.ru)

Черненко Наталья Михайловна — доцент кафедры русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: nataly-chenenk@yandex.ru)

Шабалина Любовь Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры практики РКИ Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (e-mail: lyshabalina@yandex.ru)

Шаталова Людмила Станиславовна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского института Российского университета дружбы народов (e-mail: luidmila.shatalova@mail.ru)

Шулятьева Дина Владимировна — аспирант кафедры общей теории словесности (теории дискурса и коммуникации) Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (e-mail: dsh64@yandex.ru)

Щербакова Ольга Маратовна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: pink_poodle@mail.ru)

Юрова Юлия Витальевна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: julia2042@list.ru)